

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**Description et analyse
d'un programme de
dépistage hâtif et d'aide
aux stagiaires en
difficulté**

par

Jérôme LERICHE

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation physique et sportive

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès science

Kinanthropologie

Septembre 2006

© Jérôme LERICHE, 2006

IX-119



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 978-0-494-26015-9

Our file Notre référence

ISBN: 978-0-494-26015-9

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation physique et sportive

**Description et analyse d'un programme de
dépistage hâtif et d'aide aux stagiaires en
difficulté**

Jérôme LERICHE

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

_____	Président(e) du jury
_____	Directeur de recherche
_____	Évaluateur interne
_____	Autre membre du jury
_____	Autre membre du jury

Mémoire accepté le _____

SOMMAIRE

L'avènement en 1998 des programmes de formation initiale à l'enseignement de l'éducation physique et sportive et à la santé (EPS) d'une durée de quatre années a été l'occasion d'accroître de manière substantielle le nombre d'heures et de crédits alloués aux stages en contexte scolaire. Confirmée par les directives ministérielles de 2001 concernant la formation des maîtres (MEQ, 2001), l'importance des stages s'est matérialisée à la Faculté d'éducation physique et sportive (FEPS) par la mise en place d'un mode de formation favorisant l'alternance entre la formation académique à l'Université et des périodes plus ou moins prolongées de formation dans les écoles sous la supervision d'enseignants associés (PEA) et de superviseurs universitaires.

Désormais responsable de l'habilitation à enseigner des professeurs d'EPS, la FEPS a, dès 2000, sollicité de manière plus insistante la collaboration des PEA dans la détection des stagiaires présentant des difficultés, mais aussi dans l'élaboration et la mise en oeuvre de mesures de soutien particulières. Depuis 2002, le Comité interne de gestion des stages (CIGS) de la FEPS a mis à l'essai un dispositif davantage formalisé de dépistage hâtif des stagiaires en difficulté dès le stage I dans la deuxième session. Ce programme comprend également un processus d'accompagnement personnalisé pour ces étudiants dans le cadre du stage II.

Ce dispositif consiste à analyser des rapports de premier stage remplis par les PEA puis à vérifier auprès des enseignants de la FEPS (EFEPS) si ces difficultés se sont également manifestées dans des activités réalisées lors du cours Communication et enseignement en EPS (EPS 301). Cette première étape permet d'identifier si la nature des difficultés nécessite un suivi particulier pour le stage de deuxième année et d'éventuellement fournir une supervision et un accompagnement aux stagiaires ciblés en difficulté lors du stage suivant. Ce dispositif alourdit la charge de travail des personnes affectées à la

gestion des stages et engage des coûts appréciables. Après deux années de mise à l'essai auprès des cohortes d'étudiants 2002-2006 et 2003-2007, le CIGS sent le besoin de faire le point de manière plus systématique sur la pertinence et l'efficacité de ce dispositif.

Ce projet de recherche situé dans le milieu de formation à l'enseignement de l'éducation physique poursuit les objectifs suivants: 1) identifier et décrire les actions qui ont été décidées par le CIGS de la FEPS en vue de favoriser le dépistage hâtif des étudiants susceptibles d'éprouver des difficultés lors des stages de deuxième année; 2) identifier, décrire et analyser les actions mises en œuvre effectivement pour dépister hâtivement des étudiants susceptibles d'éprouver des difficultés lors du stage de deuxième année (stage II); 3) identifier, décrire et analyser les actions effectivement mises en œuvre pour aider les étudiants ciblés lors du stage II; 4) caractériser les réactions initiales et poststage des stagiaires ayant fait l'objet d'une mesure spéciale d'aide; 5) identifier les perceptions des personnes superviseuses, des PEA et des EFEPS au regard du développement professionnel des stagiaires ayant reçu une supervision spéciale tout au long de leur stage intensif de trois semaines; 6) formuler des hypothèses susceptibles d'aider le CIGS à prendre des décisions éclairées relativement aux orientations et mécanismes du dispositif dans les années futures.

Afin de répondre à notre premier objectif de recherche, nous avons effectué des entrevues avec des personnes ayant participé à la conception du programme de dépistage hâtif et d'aide aux stagiaires en difficulté. Nous avons également consulté la documentation interne du CIGS. En ce qui concerne la procédure de détection des stagiaires en difficulté (objectif 2), nous avons comparé les évaluations faites par les PEA avec celles effectuées par les enseignants du cours EPS 301. Pour réaliser cette comparaison, nous avons utilisé des analyses statistiques non paramétriques du chi carré et le V de Cramer. La dernière étape de la détection (la prise de décision du CIGS concernant l'aide à fournir au stagiaire) a été explorée en comparant les différents profils des stagiaires ayant effectivement bénéficié d'une supervision

dans les cohortes 2002-2006 et 2003-2007 au regard des évaluations faites par les PEA. Le processus d'aide (objectif 3) a pu être analysé grâce aux entrevues semi-dirigées effectuées avec des superviseurs. La réaction des stagiaires (objectif 4) a, elle aussi, été analysée à la suite des entretiens semi-dirigés avec des stagiaires ayant reçu l'aide d'un superviseur lors de leur stage II. Les réactions des différents acteurs du programme (objectif 5) ont été abordées lors d'entrevues semi-dirigées effectuées avec deux EFEPS, une PEA et les superviseurs. Pour finir, les suggestions proposées en vue d'améliorer le programme de dépistage hâtif et d'aide aux stagiaires en difficulté ont été élaborées à la suite des différentes conclusions relatives à chacun des cinq objectifs précédents.

Il ressort de l'analyse de ce programme qu'il est plutôt efficace, mais qu'il existe une place pour l'amélioration tant du dispositif de dépistage que du processus d'aide. En effet, nous avons pu observer que la corrélation entre les évaluations des PEA et celles d'enseignants du cours EPS 301 était significative, mais modérée, sachant que la première était critériée et la seconde globale. Nous avons postulé que si les deux évaluations utilisaient les mêmes critères, la corrélation serait améliorée et le dépistage serait également plus efficace. De plus, les habiletés et comportements relatifs à l'intervention éducative semblent être les indicateurs les plus pertinents à évaluer dans un dispositif de dépistage des stagiaires en difficulté.

Concernant le processus d'aide aux stagiaires en difficulté, nous avons pu déduire de notre analyse que le superviseur avait une action limitée pour venir en aide aux étudiants en stage. Nous avons donc suggéré d'outiller les PEA, par l'intermédiaire de formations, pour leur permettre de recevoir les stagiaires dépistés en difficulté et de leur venir en aide. Ainsi, le principal acteur du processus d'aide serait la PEA aidée en cela par le superviseur qui continuerait d'assurer le lien entre la FEPS et les milieux de stage.

Les étudiants que nous avons interrogés semblent globalement satisfaits d'avoir été aidés durant leur stage II par un superviseur. Cependant,

leur première réaction n'était pas du même ordre, car ils se sentaient dégradés, frustrés d'avoir été détectés. Nous avons donc conseillé à la FEPS de présenter le programme et ses objectifs aux étudiants afin qu'ils comprennent que ce dispositif n'a pas une visée punitive, mais bel et bien aidante. L'ensemble des personnes participant au programme de dépistage hâtif et d'aide aux stagiaires en difficulté s'accorde pour dire qu'un tel programme est un atout pour la formation au métier d'enseignant en EPS.

Pour finir, ce projet de recherche contribuera significativement à l'accroissement des connaissances dont nous disposons au sujet des dispositifs de détection précoce et d'accompagnement des stagiaires en difficulté en formation à l'enseignement en EPS. Il contribuera également à améliorer la qualité du bilan qui sera fait à propos du dispositif mis en place par le CIGS et des actions subséquentes qui seront entreprises.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
TABLE DES MATIÈRES	7
LISTE DES TABLEAUX.....	11
LISTE DES FIGURES	12
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES....	13
REMERCIEMENTS	14
INTRODUCTION	15
PREMIER CHAPITRE - Problématique	21
OBJECTIFS.....	25
DEUXIÈME CHAPITRE - Revue de littérature.....	27
1 Les stages ou périodes de formation pratique.....	28
1.1 Définitions	28
1.2 Stages et développement des compétences en enseignement.....	31
1.2.1 Choix de l'approche par compétences par le ministère de l'Éducation du Québec.....	31
1.2.2 Acquisition d'une compétence.....	32
1.2.3 Stage et développement des compétences.....	34
2 Le stagiaire	36
2.1 Définitions	36
2.2 Attentes des stagiaires	37
2.3 Difficultés rencontrées par les stagiaires.....	38
3 La détection des stagiaires en difficulté	43
3.1 Enjeux liés à la détection des stagiaires en difficulté.....	43
3.2 Programmes de détection des stagiaires en difficulté	46
3.2.1 Programmes de détection dans la littérature.....	46
3.2.2 Structure et fonctionnement du programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté de la FEPS.....	48
3.3 Processus d'aide aux stagiaires en difficulté	51
3.4 Processus de supervision et d'aide aux stagiaires identifiés comme étant en difficulté à la FEPS.....	53
4 Le milieu de stage et ses acteurs	54
4.1 Encadrement du stage.....	54

4.2	Relations entre les acteurs du stage: dyades et triades.....	55
4.3	La personne enseignante associée (PEA).....	56
4.4	Le superviseur.....	57
4.4.1	Rôle et fonction du superviseur.....	57
4.4.2	Ambiguïté liée au double rôle de formateur-évaluateur.....	58
TROISIÈME CHAPITRE - Méthodologie.....		62
5	L'orientation de la recherche et portrait du chercheur.....	63
5.1	Type de recherche.....	63
5.2	Forme de recherche.....	64
5.3	Antécédents et situation du chercheur.....	65
5.3.1	Formation générale du chercheur.....	65
5.3.2	Expérience en recherche.....	66
5.3.3	Expérience en enseignement.....	67
6	Stratégie de collecte de données.....	67
6.1	Typologie des données.....	67
6.1.1	Données provenant des dossiers étudiants.....	68
6.1.2	Données provenant des entrevues semi-structurées.....	68
6.2	Sélection des participants.....	68
6.2.1	Technique d'échantillonnage.....	69
6.2.2	Sujets choisis.....	70
6.3	Éthique et déontologie, statut des sujets.....	74
6.4	Limites de la recherche.....	75
7	Les techniques de collecte de données.....	77
7.1	Analyse documentaire des textes du comité interne de gestion des stages.....	77
7.2	Entrevues.....	78
7.2.1	Définition.....	78
7.2.2	Types d'entrevues.....	79
7.2.3	Préparation de l'entretien.....	80
7.2.4	Déroulement de l'entretien.....	81
7.2.5	L'enregistrement des entrevues.....	82
7.3	Collecte des évaluations de stage.....	83
8	L'analyse des données.....	87
8.1	Évaluations de stage.....	87
8.2	Analyse des évaluations.....	88

8.2.1	Des items aux variables	88
8.2.2	Variables ordinales.....	90
8.2.3	Codification des variables	90
8.3	Traitement des entrevues.....	93
8.3.1	Transcription des entrevues	93
8.3.2	Analyse de contenu qualitative	94
8.3.3	Analyse de contenu	94
8.3.4	Construction et validation des grilles d'analyse semi-inductives.....	95
8.4	Le codage sous NVIVO	96
QUATRIÈME CHAPITRE - Résultats		99
9	Résultats provenant des évaluations contenues dans les dossiers des stagiaires	99
9.1	Résultats pour la cohorte 2002-2006.....	99
9.2	Résultats pour la cohorte 2003-2007.....	104
9.3	Résultats pour les évaluations concernant l'intervention	108
9.4	Profil des stagiaires ayant été choisis par le CIGS pour recevoir une supervision.....	113
9.4.1	Profil des stagiaires ayant reçu une supervision en 2002-2006.....	113
9.4.2	Profil des stagiaires ayant reçu une supervision pour la cohorte 2003-2007.....	114
10	Résultats obtenus à la suite des entrevues semi-dirigées	116
10.1	La création du programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté	117
10.2	Processus de détection des stagiaires en difficulté	121
10.3	Difficultés vécues par les stagiaires et processus d'aide mis en place..	126
10.3.1	Origines des difficultés des stagiaires	126
10.3.2	Réactions des stagiaires au fait d'être ciblé en difficulté et supervisé..	135
10.4	Perception des acteurs du programme de dépistage hâtif par rapport à ce même programme	138
CINQUIÈME CHAPITRE - Discussion		143
11	Analyse du processus de détection des stagiaires en difficulté	143
12	Analyse des origines des difficultés des stagiaires	149
13	Analyse du processus d'aide.....	158
SIXIÈME CHAPITRE - Conclusion.....		163
14	Amélioration du processus de détection des stagiaires en difficulté	165
15	Amélioration du processus d'aide aux stagiaires en difficulté	168

16	Les limites du programme de détection et d'aide aux stagiaires en difficulté	170
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		173
Annexe A	– Liste des compétences de base en enseignement de l'éducation physique.....	180
Annexe B	– Les quatre capacités générales de base à maîtriser en tant que stagiaire	182
Annexe C	– Organigramme de la gestion des stages à la FEPS.....	184
Annexe D	– Calendrier des superviseurs de la FEPS	186
Annexe E	– Schéma d'entrevue semi-structurée des superviseurs.....	188
Annexe F	– Grille d'évaluation utilisée par les enseignants associés pour les cohortes 2002-2006 et 2003-2007.....	191
Annexe G	– Grilles d'analyse des entretiens construite à partir des schémas d'entrevue	193
Annexe H	– Grille d'analyse semi-inductive finale des entretiens pour les superviseurs	197
Annexe I	– Buts et manœuvres pédagogiques.....	201

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Pratiques utilisées par le district des écoles de Californie pour identifier les enseignants incompetents (tiré de Bridges, 1992)	47
Tableau 2	Récapitulatif des échantillonnages réalisés sur la population ayant participé au programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté pour les cohortes 2002-2006 et 2003-2007.....	70
Tableau 3	Répartition des étudiants en fonction des cheminements choisis par les EFEPS par cohorte	84
Tableau 4	Récapitulatif des tests de fidélité réalisés sur les grilles d'analyse semi-inductives.....	96
Tableau 5	Évaluations des PEA pour les stagiaires ayant reçu une supervision pour la cohorte 2002-2006	113
Tableau 6	Évaluation des PEA pour les stagiaires ayant reçu une supervision pour la cohorte 2003-2007	115

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Schéma du processus de détection des stagiaires en difficulté de la FEPS.....	51
Figure 2	Schéma récapitulatif de la collecte, du traitement et de l'analyse des données.....	86
Figure 3	Exemple de grille d'évaluation complétée par les PEA pour la cohorte 2002-2006.....	89
Figure 4	Exemple d'une grille d'évaluation complétée par les PEA pour la cohorte 2003-2007.....	89
Figure 5	Exemple de codage d'une évaluation 2002-2006	91
Figure 6	Tableau des contingences, chi carré et V de Cramer pour la cohorte 2002-2006	100
Figure 7	Répartition des ajustements par type de cheminement pour la cohorte 2002-2006	101
Figure 8	Répartition des ajustements par type de cheminement détaillés pour la cohorte 2002-2006.....	102
Figure 9	Tableau des contingences, chi carré et V de Cramer pour la cohorte 2003-2007	104
Figure 10	Répartition des ajustements par cheminement pour la cohorte 2003-2007	104
Figure 11	Répartition des ajustements par type de cheminement détaillé 2003-2007	106
Figure 12	Habiletés et comportements en lien avec l'intervention éducative (cohorte 2002-2006).....	108
Figure 13	Habiletés et comportements en lien avec l'intervention éducative (cohorte 2003-2007)	109
Figure 14	Répartition des ajustements comparés entre "communication" et "toutes catégories" 2002-2006	110
Figure 15	Répartition des ajustements comparés entre "communication" et "toutes catégories" 2003-2007	112
Figure 16	Processus d'évaluation des EFEPS médiatisée par le système de référence implicite.....	147
Figure 17	Modèle intégrant les modèles de Brunelle et Brunelle (1999) et celui de Martinez (1993)	154

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APC	Approche par compétence
AQUFOM	Association québécoise pour la formation des maîtres
BEPP	Baccalauréat en enseignement préscolaire primaire
CAPEPS	Certificat d'acceptation au professorat d'éducation physique et sportive
CEEPQ	Confédération des éducatrices et éducateurs physiques du Québec
CIGS	Comité interne de gestion des stages
CRIE	Centre de recherche sur l'intervention éducative
CRIFPE	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
EETP	Équivalence étudiants à temps plein
EFEPS	Enseignants de la Faculté d'éducation physique et sportive responsables du cours EPS 301
EPS	Éducation physique et à la santé
EPS 301	Cours de communication en enseignement de l'éducation physique et sportive et à la santé
FEPS	Faculté d'éducation physique et sportive
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PEA	Personne enseignante associée

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire m'a demandé beaucoup de temps, d'investissements et de soutien. Je remercie particulièrement mon directeur de recherche M. Jean-François Desbiens pour son soutien constant tout au long de la réalisation de ce travail. Je remercie également les correcteurs M. Jean-Pierre Brunelle et M. Marc Boutet, la FEPS, le CIGS et les participants sans qui ce mémoire n'aurait pas pu être réalisé. Enfin, merci à mes collègues de maîtrise (Hélène, Fred, Nico, Séverine, David, Geneviève, Gino, Annabel...) pour leur bonne humeur, mes amis (Marie-Maude, J-T, Guillaume, Damien, Pete, Dave, Pelli et tous les autres) pour m'avoir fait vivre des moments inoubliables, Geneviève pour son attention permanente à mon égard et bien évidemment mes parents et mon frère qui m'ont permis de réaliser mes rêves et que je ne remerciais jamais assez pour tout ce qu'ils ont fait et pour ce qu'ils font encore pour moi.

INTRODUCTION

Cette introduction poursuit deux objectifs. Le premier est de présenter un survol des événements historiques durant les cinquante dernières années en formation des maîtres au Québec. Cette présentation permettra de mieux comprendre le contexte dans lequel s'inscrit le programme que nous étudions dans ce mémoire. Le deuxième objectif est de présenter brièvement le contenu de ce mémoire.

Les exigences en formation des enseignants au XXI^e siècle sont influencées par l'évolution de l'ensemble de nos sociétés. Elles ont dû s'adapter pour répondre aux changements de nos modes de vie et de pensée. Nos sociétés se sont modifiées, les cultures ont évolué, ce qui a amené les gouvernements de plusieurs pays à se questionner sur les nouvelles modalités de formation des maîtres. Pour Salomé (2004), enseigner aujourd'hui ne peut se résumer à transmettre un savoir codifié ou des connaissances nouvelles. Cela suppose aussi de la part de l'enseignant qu'il se confronte à tout un savoir informel des enfants, acquis dans la rue, à la télévision, emmagasiné hors de l'école en prise directe (trop directe parfois) avec le monde des adultes qui les confrontent très tôt à des expériences de vie pour lesquelles ils n'ont aucune préparation.

En France, la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a prévu de remplacer toutes les structures de formation antérieure par les IUFM (Institut de formation des maîtres) à raison d'une par académie. En Espagne, *La Ley organica de ordenacion general del systema educativo* de 1990 a transféré du niveau secondaire au niveau universitaire la préparation des enseignants du primaire et du secondaire (Chiosso, 2002).

Le modèle de formation des enseignants au Québec n'a pas échappé à cette tendance et il a lui aussi subi de nombreuses évolutions au cours des cinquante dernières années.

Tout d'abord, le gouvernement du Québec publie en 1963 le rapport Parent qui annonce la suppression des écoles normales en charge de la formation des enseignants dans le but de confier cette mission aux universités. Ce rapport stipule ce que l'on attend de cette nouvelle formation et notamment, la présence combinée des cours théoriques et de stages. L'objectif avoué est de ne pas faire de l'enseignant un exécutant aveugle des directives et des programmes statiques et intangibles, mais une personne assez autonome pour prendre des initiatives et pour assumer des responsabilités (Parent, 1963). Cette volonté de renouvellement de la formation des maîtres se caractérise selon Mukamurera et Gingras (2005) par la promulgation, en 1966, du règlement n°4 instaurant le stage probatoire en début de carrière et l'obligation de qualification légale (permis et brevet d'enseignement) pour enseigner.

Durant la période qui suivit ces nouvelles directives, les universités, fortes de cette nouvelle tâche de formation des maîtres, ont développé des programmes en se basant sur ces instructions. Cependant, les directives étant générales, chaque université s'est créé un modèle de formation et une répartition des crédits différente. Les premières formations des maîtres débutent dans les universités en 1970 dans un contexte où le MEQ, à cause de directives trop imprécises, n'a pas réussi à créer une homogénéité entre les différents programmes de formation (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2004). Dans le but de guider les universités qui avaient pour ainsi dire carte blanche, un comité du Conseil des études de l'Université du Québec tente d'établir des standards de formation pour ses programmes et il demande au ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) de préciser ses attentes. Les préoccupations du MEQ dans les années 1980 portent sur la condition enseignante et il en ressort que cette période semble avoir été difficile pour le personnel enseignant, à la fois du point de vue de ses conditions de travail et de celui de sa professionnalisation (CSE, 2004).

Ce contexte plutôt difficile a fait naître un courant de réflexion sur la formation des maîtres au sein du MEQ vers la fin des années 1980. Le document qui en a résulté, *La formation à l'enseignement secondaire général*.

Orientations et compétences attendues (MEQ, 1992b), a d'abord servi de base pour la refonte des programmes de formation au secondaire puis des programmes de formation au préscolaire et au primaire (MEQ, 1994, 1997).

En se basant sur les travaux de réformes aux États-Unis incarnées par les trois rapports du groupe Holmes (1986, 1990 et 1995), celui du Carnegie Forum on Education and Economy (1986) et celui de la National Commission on Teaching and America's Future (1996), les autorités au Québec adoptent l'approche par compétence (APC) pour apporter les changements escomptés (Castonguay, 2002; Lessard, 2002). Dans un souci d'harmonisation, les universités en charge de la formation des maîtres ont effectué certaines révisions dans leurs programmes de formation en se basant sur l'APC.

Les principaux changements apportés aux dispositifs de formation des enseignants, en cours depuis 1994, sont donc les suivants: allongement de la formation initiale (passant de trois à quatre ans, c'est-à-dire de 90 crédits à 120 crédits), formation intégrant de façon plus équilibrée des cours disciplinaires, didactiques, psychopédagogiques et des stages en milieu scolaire, intensification de la formation pratique (au moins 700 heures de stage), l'accompagnement en stage par un enseignant expérimenté et un superviseur universitaire et enfin l'accès direct au brevet permanent d'enseignement à la fin du baccalauréat. En enseignement de l'EPS, c'est en 1998 qu'ont été mis en place les programmes de formation initiale à l'enseignement de quatre années et l'obligation d'effectuer 700 heures de stage.

Dans le but d'épauler les formateurs de maîtres dans cette entreprise, le MEQ a mis sur pied un comité chargé de rédiger un document définissant les nouvelles orientations pour la formation des enseignants. Le référentiel qui a alors vu le jour en 2001, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, s'inscrit donc résolument dans l'approche par compétences et invite les universités à emboîter le pas.

Concrètement, le baccalauréat en enseignement de l'EPS était de trois années de 1963 à 1998 et donnait droit à un certificat d'enseignement. La période de probation de deux ans après le baccalauréat clôturait la formation et conduisait à l'obtention du brevet d'enseignement. Le stage probatoire qui avait lieu après le baccalauréat permettait au milieu scolaire d'évaluer le candidat. Ces évaluations se faisaient généralement dans les écoles par un comité formé d'un enseignant qui agissait comme accompagnateur du stagiaire et du directeur de l'école où le stage probatoire avait lieu (Louis, Jutras et Hensler, 1996).

Cependant, le MEQ a constaté que le stage probatoire ne jouait pas son rôle de filtre et que les enseignants du milieu de stage n'assuraient que rarement le suivi du stagiaire en période de probation. De ce fait, le brevet d'enseignement perdait progressivement sa "valeur" et n'assurait plus automatiquement que le stagiaire était apte à assurer sa fonction d'enseignant après son obtention. De plus, les stagiaires qui éprouvaient de la difficulté étaient rarement aidés dans ce stage (Mukamurera et Gingras, 2005).

Le MEQ a donc décidé en 1992 de supprimer ce stage de probation et de répartir les sessions pratiques tout au long de la formation, ce qui a eu pour conséquence d'augmenter la durée de formation de trois à quatre années. Les stages devenaient ainsi un élément central de la formation avec un minimum de 700 heures obligatoires réparties, en alternance, sur quatre ans. Le brevet d'enseignement est depuis décerné à la fin des quatre années de formation universitaire.

Selon Louis *et al.* (1996), la compétence professionnelle se développe dans les situations qui se rapprochent le plus de l'exercice de la profession, c'est-à-dire lors des stages. Ces mêmes auteurs soutiennent que le processus de développement des compétences se déroulerait tout au long de la formation et même de la vie d'enseignant. Cet argument justifie la répartition des stages au cours de la formation et non seulement à la fin de la formation comme auparavant.

La formation à l'enseignement ne saurait revêtir un caractère professionnel véritable si elle ne comporte pas une dimension pratique, c'est-à-dire un entraînement systématique, réfléchi et critique qui permet de développer la capacité des futurs enseignants d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont leur pratique quotidienne. Il s'agit en somme, de mettre la formation en prise directe et efficace avec la réalité à laquelle elle prépare (MEQ, 1992, p.17).

Les nouveaux programmes faisant suite aux directives de 1992, 1998 et 2001 sont donc basés sur quatre années de formation incluant un minimum de 700 heures de stage afin que puissent se construire les compétences chez les futurs enseignants. Nous retiendrons que la compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin (MEQ, 2001). Ainsi, les termes « contexte professionnel réel », « savoir mobiliser en contexte d'action professionnel » renvoient de nouveau à une formation dans et par la pratique et plus précisément aux stages qui fournissent une occasion de pratique supervisée et protégée. Les stages seraient donc la voie la plus appropriée pour favoriser le développement des compétences et assurer une plus grande cohérence de la formation (*ibid.*, 2001, p. 218). Parallèlement, plusieurs chercheurs s'intéressant à la formation des enseignants se prononcent également en faveur des sessions de formation pratique (Boutin et Camarais-Santoire, 2001; Fortin, 1984; Gervais, C. Garant, F.Gervais et Hopper, 1998; Rousseau, 2005). Desbiens et Spallanzani (2005) se prononcent aussi en faveur des stages et particulièrement en enseignement de l'EPS:

Afin de développer des savoirs d'intervention permettant de piloter et de guider l'activité des élèves dans des environnements spécialisés comme le gymnase, la piscine ou la piste d'athlétisme, et pour être capable de repérer les informations pertinentes et d'interpréter de manière viable le comportement d'un système-classe donné, il faut avoir été soumis aux contingences de la pratique. (Desbiens et Spallanzani, 2005, p. 261)

Il ressort de contextualisation historique que, d'une part, la suppression du stage probatoire a mené les universités à assumer l'entièreté de la formation au brevet d'enseignement et que, d'autre part, le choix de l'approche par compétence a entraîné une augmentation du nombre d'heures de stage dans la formation. Ces deux éléments combinés sont à la base du nouveau système de formation basé sur un baccalauréat de quatre ans permettant l'obtention du brevet d'enseignement et l'obligation d'effectuer 700 heures de stage.

Ce mémoire présente, décrit et analyse un programme de dépistage hâtif et d'aide aux stagiaires en difficulté en enseignement de l'EPS. Le changement de perspective en formation des maîtres avec, notamment, l'augmentation de la durée des stages a fait émerger de nouvelles problématiques auxquelles le programme que nous allons étudier tente de répondre. Le premier chapitre fait ressortir cette problématique et les objectifs de recherches. Le chapitre II propose une revue de la littérature associée aux thématiques que nous allons aborder dans cette recherche. Le troisième chapitre présente la méthodologie choisie pour répondre à nos objectifs de recherche. Dans le chapitre V, nous exposons les résultats obtenus et nous les discuterons dans le chapitre VI. Enfin, au chapitre VII, nous concluons l'ensemble de ce mémoire et formulons quelques suggestions à l'attention du CIGS pour améliorer le programme.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Au sein de la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke, les stages en enseignement de l'EPS représentent depuis 2002, 21 crédits sur 120 au total, soit une proportion de 17,5 %, ce qui correspond à 700 heures de formation (Dussureault, 2004). Ces stages sont répartis sur l'ensemble des quatre années du programme et répondent à des critères différents en fonction de l'avancement de l'étudiant dans son cheminement. Pour contrôler le bon déroulement de ces sessions pratiques, les stagiaires sont encadrés, d'une part, par des personnes enseignantes associées (PEA) qui les accueillent dans les écoles et, d'autre part, par des superviseurs de l'université qui sont « des personnes qui occupent un poste de professeur régulier, invité ou de chargé de cours à l'université et qui assument la tâche d'encadrement de stagiaires » (Roy et Dillon, 1995, p. 134). Le MEQ (2001, p. 216) précise qu'un fonctionnement en parallèle de la formation pratique et de la formation théorique est à éviter et qu'il est préférable de s'orienter vers une association entre les deux. La FEPS a donc décidé de jumeler des cours avec chacun des stages en fonction des finalités recherchées. Ainsi, le cours EPS 301 intitulé Communication en éducation physique est jumelé au stage I. Ce cours a pour objectif de maîtriser divers modèles et modalités de communication, d'acquérir des habiletés de base de la communication pédagogique et de l'enseignement. Les contenus de ce cours concernent l'étude et la mise en pratique des modèles de communication efficaces, mais surtout la résolution, à partir de situations concrètes, des problèmes que pose l'intervention en EPS auprès d'élèves présentant des caractéristiques différentes. Ces mises en situation simplifiées préparent le futur stagiaire à faire ses premiers pas en milieu naturel, c'est-à-dire l'école, et sont encadrées par des EFEPS.

Avant la mise en place des nouveaux programmes de formation à la FEPS en 2002, les échecs étaient inexistants en stage I. Ceci peut être expliqué par la courte période de pratique, le manque d'outils pour contrôler ces périodes, la tolérance accordée aux étudiants sachant qu'il y avait encore deux stages pour se perfectionner avant de diplômer. Mais les problèmes signalés par certains étudiants dans ces premiers stages se retrouvaient régulièrement dans les suivants, ce qui a interpellé les responsables des stages.

Dans les directives de 2001, il est stipulé qu'il « est nécessaire que les responsables des programmes de formation mettent en place une procédure pour évaluer leurs propres processus de formation et proposent des sessions de formation appropriées à leur personnel » (MEQ, 2001, p. 219). Ainsi, de nouveaux outils ont été créés par la FEPS afin de renforcer le partenariat entre les PEA et l'université (mise en place de programmes de formation pour les PEA en 2000) ainsi que le suivi des étudiants en formation. Parmi ces outils, les membres du CIGS ont constitué des dossiers de stage qui permettent de suivre l'évolution des étudiants lors des sessions de formation pratique. Ces dossiers permettent d'évaluer les habiletés et comportements du stagiaire et sont complétés par les PEA. Ces évaluations permettent de mettre en avant les ajustements à apporter si nécessaire dans les stages suivants concernant les qualités personnelles et professionnelles, l'observation en situation d'intervention, la communication, la gestion de classe, la gestion du temps et enfin, l'organisation des activités d'apprentissage.

Avec la mise en place des 700 heures de stages obligatoires en 1998, la problématique des stagiaires ayant des difficultés en stage s'est amplifiée au sein de la FEPS. De plus, certains rapports des PEA ont signalé en 2002 que des stagiaires éprouvent parfois des difficultés à assumer efficacement et pleinement leur rôle d'enseignant en stage. Quelques cas de stagiaires finissants manifestant de grandes difficultés ont poussé le CIGS de la FEPS à mettre à l'essai un dispositif de dépistage hâtif des stagiaires en difficulté dès le premier stage (qui se déroule lors de la deuxième session). Ce dispositif comporte un processus d'accompagnement personnalisé des étudiants dans le cadre du second stage

(réalisé en deux temps à la troisième et à la quatrième session du programme de baccalauréat en enseignement de l'EPS). En bref, ce dispositif consiste à analyser des rapports de stage remplis par les PEA et à vérifier auprès des EFEPs du cours EPS 301 si ces difficultés se sont également manifestées dans les activités réalisées dans les situations de microenseignement. Après avoir confronté ces deux sources, les membres du CIGS en charge du programme déterminent si la nature des difficultés nécessite un suivi particulier pour le stage de deuxième année. Ce suivi peut se matérialiser par une supervision et un accompagnement particulier lors du stage suivant. Enfin, l'analyse des appréciations des PEA à la suite du stage de deuxième année ainsi que la rencontre avec les stagiaires détectés permet de dresser un bilan et d'identifier, au besoin, les conditions particulières de réalisation des stages III et IV.

Les enjeux de ces dépistages hâtifs sont de taille. Nous pensons qu'ils permettraient d'identifier des difficultés en début de formation, ce qui laisserait au moins trois années pour y remédier. De ce fait, la qualité des enseignants formés pourrait être améliorée, ce qui constituerait un avancement pour la profession. Le stagiaire en difficulté ne se sentirait plus isolé, il serait soutenu par un dispositif, ce qui lui permettrait de s'épanouir en tant que futur professionnel. Les PEA pourraient obtenir des indications concernant les difficultés rencontrées par leurs stagiaires, ce qui leur permettrait de réfléchir à des solutions pour leur venir en aide avec l'appui de l'université. De plus, moins de stagiaires aux compétences insuffisamment développées arriveraient sur le marché du travail, ce qui aurait pour effet d'assurer de la valeur au brevet d'enseignement. Le rôle de filtre de l'ancien stage probatoire serait matérialisé par un processus qui fonctionne, cette fois-ci, dès le début de la formation. Enfin, les superviseurs pourraient prévoir des stratégies de supervision et des outils adaptés aux besoins des stagiaires en difficultés.

Malgré ces enjeux, la littérature concernant les stagiaires en difficulté en enseignement reste pauvre, mais commence à se développer (Boutet et Rousseau, 2002 ; Rousseau, 2005). Certains points fondamentaux restent imprécis, comme la définition d'un stagiaire en difficulté, les différentes

difficultés rencontrées, l'influence du contexte sur les stagiaires en difficulté, les stratégies de résolutions de ces problèmes à adopter, les stratégies de supervision des stagiaires en difficultés... Ces lacunes peuvent expliquer le manque d'informations concernant des programmes de détection de stagiaires en difficulté dans la littérature.

À l'heure actuelle, on constate que le dispositif mis en place à la FEPS alourdit la charge de travail des personnes affectées à la gestion des stages et engage des coûts supplémentaires sans avoir d'idée claire du rapport coût/bénéfice de ces opérations. Après deux années de mise à l'essai auprès des cohortes d'étudiants 2002-2006 et 2003-2007, le CIGS sent le besoin de faire le point de manière systématique sur la pertinence et l'efficacité de ce dispositif. Le questionnement du CIGS sur le programme de dépistage hâtif et d'aide aux stagiaires en difficulté s'organise autour de cinq axes. Le premier concerne l'efficacité du processus de dépistage hâtif. En effet, les étudiants ciblés par les PEA comme étant en difficulté sont-ils les mêmes que ceux ciblés par les EFEPS? Quels sont les critères qui permettent de justifier ces choix? Ces critères sont-ils les mêmes pour tous les acteurs du programme (PEA, membres du CIGS, EFEPS, superviseurs, stagiaires)? Le deuxième axe de questionnement s'articule autour de l'accompagnement et de l'aide aux stagiaires détectés. Existe-t-il des difficultés récurrentes? Quels sont les moyens mis en œuvre par les superviseurs et les PEA pour venir en aide aux stagiaires en difficulté et quelle en est l'efficacité? Le CIGS tient également à connaître les réactions des étudiants par rapport au programme. Comment les stagiaires aidés vivent-ils ces interventions? Comment pourrait-on améliorer l'accompagnement et l'aide qui leur sont apportés selon eux? Le quatrième axe concerne les perceptions des différents acteurs du dispositif (superviseur, PEA, EFEPS) sur celui-ci. Quels sont les enjeux d'un tel programme en formation des maîtres en enseignement de l'EPS? Quelles limites perçoivent-ils et quelles améliorations suggèrent-ils au regard de leur expérience? Le cinquième axe de questionnement s'organise autour de la pertinence et des évolutions possibles du programme. Faut-il le conserver dans sa forme actuelle? S'il faut le modifier, comment le faire?

OBJECTIFS

Ce projet de recherche poursuit les six objectifs suivants:

1. Identifier et décrire les actions qui ont été décidées par le CIGS de la FEPS en vue de favoriser le dépistage hâtif des étudiants susceptibles d'éprouver des difficultés lors des stages de deuxième année;
2. Identifier, décrire et analyser les actions mises en œuvre effectivement pour dépister hâtivement des étudiants susceptibles d'éprouver des difficultés lors du stage de deuxième année (stage II);
3. Identifier, décrire et analyser les actions mises en œuvre effectivement pour aider les étudiants ciblés lors du stage II;
4. Caractériser les réactions initiales et poststage des stagiaires ayant fait l'objet d'une mesure spéciale d'aide;
5. Identifier les perceptions des personnes superviseuses, des PEA et des EFEPS au regard du développement professionnel des stagiaires ayant reçu une supervision spéciale tout au long de leur stage intensif de trois semaines;
6. Formuler des suggestions susceptibles d'aider le CIGS à prendre des décisions éclairées relativement aux orientations et mécanismes du dispositif dans les années futures.

En résumé, l'augmentation du nombre d'heures de stage dans la formation au brevet d'enseignement en EPS (700 heures) a fait apparaître une nouvelle problématique liée aux difficultés que les étudiants éprouvaient en stage. Ce problème a été soulevé par les rapports des PEA, qui sont des agents

indispensables à la formation des stagiaires. Consciente de la difficulté des stagiaires en enseignement de l'EPS, la FEPS a décidé de mettre sur pied un dispositif de détection hâtive des stagiaires en difficulté couplé à un processus d'aide. Dans ce mémoire, nous allons décrire et analyser le fonctionnement de ce programme afin de fournir au CIGS un premier bilan après sa mise en place pour les cohortes 2002-2006 et 2003-2007.

DEUXIÈME CHAPITRE

REVUE DE LITTÉRATURE

Depuis 2002, la FEPS a mis en place un programme de détection et d'aide aux stagiaires en difficulté. Ce programme s'inscrit dans deux milieux de pratique distincts où des personnes travaillent à la réussite des stages en enseignement. Ainsi, les établissements scolaires et l'université sont présentés comme des lieux privilégiés pour former les futurs enseignants. Dans le milieu scolaire, c'est principalement les PEA qui vont interagir avec le stagiaire alors qu'au sein de l'université nous allons retrouver les EFEPS. Pour faire le lien entre ceux-ci, nous retrouvons les superviseurs de l'université qui facilitent les rapports entre les deux milieux dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé par les stagiaires. Ces acteurs sont à la base du système de détection et d'aide aux stagiaires en difficulté.

L'objectif de cette revue de littérature est de mieux comprendre le programme de détection des stagiaires en difficulté. Pour cela, nous allons présenter les modalités de déroulement des stages ainsi que les différents acteurs participants au programme. Nous pensons qu'en prenant en considération la littérature sur les rôles et fonctions de ces personnes, nous pourrions mieux comprendre le programme de détection mis en place à la FEPS. Pour commencer, nous définirons ce qu'est un stage, puis un stagiaire. Puis, nous nous intéresserons aux programmes de détection des stagiaires en difficulté. Dans un troisième temps, nous aborderons le processus d'aide, les rôles et fonctions des PEA et des superviseurs de stage.

En l'absence de cadre théorique et conceptuel formalisé concernant la détection hâtive des stagiaires en difficulté, il nous apparaît essentiel de bien définir le contexte dans lequel s'inscrit le programme développé par la FEPS de l'Université de Sherbrooke pour en faire son analyse. Le modèle développé par Brunelle et Brunelle (1999) et inspiré de Martinez (1993) concernant les

compétences de base à avoir en enseignement de l'EPS nous servira de levier théorique pour comprendre les différents éléments de cette revue de littérature et faire des relations entre ces derniers.

1 LES STAGES OU PÉRIODES DE FORMATION PRATIQUE

Les stages occupent désormais une place prépondérante dans la formation des enseignants en EPS. Ils doivent être présents à hauteur de 700 heures dans les programmes pour donner droit à un brevet d'enseignement (MEQ, 1992). Les universités en tant que responsables de ces formations et les chercheurs s'intéressant aux processus de formation ont travaillé sur la définition de ce qu'est un stage, sur son utilité dans la formation, mais aussi sur le milieu d'accueil (les écoles).

1.1 Définitions

Il nous semble important de bien définir le concept de stage, car c'est un élément central dans notre recherche. En effet, si la formation des enseignants n'était que théorique, un programme comme celui que nous allons étudier n'aurait pas lieu d'être. De plus, la mise en pratique des concepts abordés en théorie est une exigence pour le développement de la compétence à enseigner, comme nous le verrons dans la partie traitant du développement des compétences. Enfin, le programme de dépistage hâtif qui nous intéresse concerne toutes les phases du stage: lors du préstage avec la détection hâtive des stagiaires en difficulté, dans le stage avec l'intervention du superviseur ainsi que de la PEA pour le processus d'aide et en poststage avec le suivi de l'évolution du stagiaire tout au long de son baccalauréat. Nous allons donc explorer les différentes définitions que l'on peut retrouver dans la littérature.

Tout d'abord, nous allons prendre en considération la définition du dictionnaire concernant les stages. Il s'agit, selon le Petit Larousse Illustré (2006, p. 1006), d'une « période d'étude pratique exigée des candidats à l'exercice de certaines professions ». Cette conception large du stage met

l'accent sur l'obligation de stage pour pouvoir travailler, et ce, en vue de l'obtention d'un diplôme. Cette définition correspond à la réalité du système de formation des maîtres au Québec avant les années de 1990 lorsque la formation se faisait en trois ans et qu'il existait deux années de probation pour obtenir le brevet d'enseignement. Mais depuis la réforme de 1992, la contribution du stage à la formation pédagogique a été accentuée et le ministère a redéfini ce concept comme suit:

Le stage est un ensemble d'activités éducatives supervisées par l'université en collaboration avec le milieu scolaire. Par un entraînement systématique et réfléchi, il permet au futur enseignant de développer sa capacité d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont sa pratique quotidienne. (MEQ, 1995a, p. 3)

Pour sa part, Villeneuve (1997) voit le stage comme un ensemble d'activités qui se déroulent sous la supervision d'un milieu d'enseignement et d'un milieu professionnel. Le stage se veut, toujours selon cette auteure, une expérience d'apprentissage supervisée visant l'acquisition des connaissances, aptitudes et attitudes nécessaires à l'exercice d'une profession. Les stages en enseignement sont présents à plusieurs stades de la formation et répondent à des objectifs différents en fonction du cheminement du futur enseignant. Ainsi, les étudiants en enseignement de l'EPS alternent des sessions de cours à l'université et des périodes de pratique professionnelle dans les milieux de stage tout au long de leur formation. Cependant, cette formule par alternance est relativement récente puisqu'avant les années 1990, il n'existait qu'un stage de trois semaines en dernière année alors que tout le reste de la formation était exclusivement dispensé à l'université.

La partie pratique reste une expérience très importante, à tel point que, selon Tardif et Lessard (1999), le stage est capable d'affecter en une seule fois et d'un seul coup toute l'existence en profondeur. Conscient de cette importance, le MEQ recommande que les établissements universitaires s'assurent que le temps consacré aux stages de formation pratique par les étudiants soit assez long, que les objectifs, les modes de supervision et le

contenu de cette formation soient précisés et que les activités de stage soient rigoureusement encadrées et systématiquement évaluées (MEQ, 1992).

C'est dans ce contexte que le programme de détection et d'aide aux stagiaires en difficulté a pu être créé, car il s'appuyait sur des évaluations systématiques des conditions de réalisation des stages. Ce suivi du stagiaire s'est traduit à la FEPS par la création de dossiers de stages qui recueillent les informations sur chaque session pratique réalisée par les étudiants et notamment les évaluations des PEA.

Brunelle et Brunelle (1999) précisent que le stage n'est plus considéré comme un lieu d'application, mais plutôt comme un lieu de formation. Ces auteurs ont identifié 13 compétences de base¹ qu'un stagiaire en enseignement doit développer durant les stages (annexe A). Nous nous appuyerons sur ce modèle pour comprendre l'origine des difficultés des étudiants en stage. Cette idée de formation dans et par la situation est soutenue par plusieurs auteurs (Boudreau, 2001; Boutet et Rousseau, 2002; Desbiens, Brunelle, Spallanzani, et Roy, 2004; Desbiens et Spallanzani, 2005) et renvoie au développement de compétences professionnelles en milieu naturel.

Si le stage est devenu un élément central de la formation des enseignants, c'est pour pouvoir mettre en place des conditions indispensables au développement de compétences professionnelles. Le principe est de confronter des apprentissages théoriques avec la pratique réelle pour amener à la construction de compétences par l'utilisation des savoirs appris à l'université.

¹ Cependant, ce que Brunelle et Brunelle (1999) appellent compétence de base peut être assimilé à des habiletés si l'on se base sur les définitions de Rey (1996). Nous garderons volontairement la terminologie de Brunelle et Brunelle tout au long de ce mémoire.

1.2 Stages et développement des compétences en enseignement

1.2.1 *Choix de l'approche par compétences par le ministère de l'Éducation du Québec*

Rappelons que les directives du MEQ (1992) devaient servir de base à une reconstruction des programmes scolaires du secondaire et du primaire. Ainsi, dans la foulée des changements qui touchent les programmes de formation en Europe (Chiosso, 2002) et aux États-Unis d'Amérique (Groupe Holmes, 1986, 1990, 1995), les autorités du Québec adoptent l'approche par compétences (APC) pour apporter les changements escomptés. C'est pourquoi, de leur côté, dans un effort d'harmonisation, les universités ont dû à leur tour effectuer une certaine révision, voire une refonte de leurs programmes de formation des maîtres en se basant sur cette nouvelle approche qu'est l'APC.

Malheureusement, comme le font remarquer Boutin et Julien (2000), le concept de compétence est difficile à cerner: il est ambigu et laisse place à de nombreuses interprétations.

Dans le but de clarifier le concept de compétence et d'épauler les formateurs de maîtres dans cette entreprise, le MEQ a mis sur pied un comité chargé de rédiger un document définissant les nouvelles orientations pour la formation des enseignants (MEQ, 2001).

Le MEQ indique que « la conception d'un programme de formation à l'enseignement axé sur le développement de compétences professionnelles devrait être ancrée dans des lieux de pratique. » (*Ibid.*, 2001, p. 217). Ceci peut expliquer les 700 heures de stages qui sont associées à ces nouveaux programmes. En effet, le stage est le lieu qui permet de développer les compétences en enseignement en confrontant le stagiaire à des situations réelles où il doit mobiliser ses connaissances pour composer adéquatement avec les situations qu'il rencontre. Van der Maren (1989) établit un parallèle entre la formation des enseignants par les stages et les pratiques de compagnonnage que

l'on retrouve dans l'artisanat. Ainsi, c'est le milieu de pratique qui permettrait l'acquisition d'une compétence, et ce, en complément d'un savoir théorique.

[...] le savoir pratique est un savoir singulier, localisé, contextualisé et la réalité dont il parle inclut l'homme avec son système de valeurs; ce savoir est qualitatif, il s'appuie sur des repères observés dans l'environnement et constitue une vision synchrétique à propos d'un système de relations entre des actions et des signes perçus et non expliqués. [...] le savoir pratique est celui des artisans et, selon les observations de Delbos et Jorion, il ne se transmet que par la participation au travail en situation de travail. (Van der Maren, 1989, p. 7-8)

Le MEQ a choisi d'adopter l'APC en formation des maîtres. Nous allons maintenant nous intéresser au processus d'acquisition d'une compétence pour comprendre la place essentielle des stages dans la formation.

1.2.2 *Acquisition d'une compétence*

Selon Brien et Eastmond (1994), lorsqu'un individu constate qu'il ne dispose pas de la compétence qui lui permettrait d'accomplir une tâche donnée, il s'engage (ou on l'encourage à s'engager) dans des activités d'apprentissage. Il modifie alors sa base de connaissance pour s'en donner une plus appropriée. Lorsqu'il a acquis les connaissances nécessaires et qu'il peut les exploiter dans l'accomplissement d'une tâche, on peut considérer que la compétence est acquise. Or le stage est justement le lieu approprié au développement de compétences, car il confronte le stagiaire à des situations qui lui sont inconnues, ce qui l'engage dans un processus de construction de savoirs pratiques pour reprendre la terminologie de Van der Maren (1996). Cependant, la construction de compétences nécessite des conditions particulières.

Voyons maintenant plus en détail les trois ingrédients nécessaires à l'acquisition d'une compétence, qui sont la motivation, le montage et le rodage. Pour cela, nous nous appuierons sur l'ouvrage de Brien et Eastmond (1994).

Dans un premier temps, l'individu se rend compte qu'il ne peut accomplir une tâche qui entraînerait éventuellement la satisfaction de ses besoins. S'il attache de l'importance au but, s'il a de l'intérêt pour la tâche d'apprentissage et si celle-ci est adaptée à sa capacité de l'accomplir, la motivation de l'individu s'active. Ces auteurs définissent « la motivation à apprendre » comme l'effort que l'individu est prêt à investir pour accomplir une tâche d'apprentissage donnée. Cet effort est fonction d'au moins trois facteurs importants: l'importance que l'individu accorde au but, l'attitude de l'individu vis-à-vis de l'accomplissement de la tâche et l'ampleur de la tâche d'apprentissage. Or le stage est une partie de la formation où la motivation est indispensable (Martinez, 1999; Morrisson, et McIntyre, 1975), car c'est un lieu privilégié pour l'acquisition de compétences et le stagiaire est susceptible d'y vivre des difficultés. En effet, le stage offre aux futurs enseignants des situations où les connaissances apprises à l'université peuvent potentiellement être mobilisées pour répondre à des problématiques réelles. Ce processus de réutilisation des savoirs demande de la part du stagiaire une volonté pour s'approprier ses connaissances même s'il est aidé en cela par la PEA et le superviseur universitaire.

Pendant le montage, l'apprenant se fait une première idée de la compétence à acquérir. Ce processus se déroule en deux temps: a) l'encodage de l'aspect déclaratif de la compétence, et b) l'encodage de l'aspect procédural de la compétence. Lors de l'encodage de l'aspect déclaratif d'une compétence, l'individu fait appel aux connaissances qu'il a déjà en mémoire à long terme pour assimiler l'information venant de l'extérieur.

Lors du montage, on incite l'apprenant à encoder l'aspect procédural de la compétence au moyen d'exercices suivis de la rétroaction appropriée. Durant cet encodage, nous pouvons vérifier si, effectivement, l'apprenant peut exécuter les règles d'action et la procédure globale que nécessite l'accomplissement de la tâche. Le montage d'une compétence ne résulte, en fait, qu'en une esquisse de la compétence. Pour être de quelque utilité, celle-ci devra être raffinée. Ce sera par des exercices fréquents ou

d'autres méthodes propres à l'activation de la compétence que le concepteur et l'animateur d'activités de formation donneront l'occasion à l'apprenant d'exercer sa nouvelle compétence, lors des stages par exemple. C'est par ces exercices suivis de la rétroaction appropriée que l'apprenant raffinerait ses procédures de repérage, d'identification, de retrait et de transfert.

Il est important de souligner la distinction qui existe entre le montage et le rodage d'une compétence. Dans le premier cas, il est question de la mise en forme de la compétence, alors que dans le second, il est question du perfectionnement de la compétence, de son raffinement. C'est avec la phase du rodage que se termine normalement l'acquisition d'une compétence. Ce processus dure tout au long de la carrière des enseignants, les expériences vécues raffineront encore ces compétences.

1.2.3 *Stage et développement des compétences*

Lors de la formation des maîtres, les stages sont utiles tant au niveau du montage que du rodage. Il est clair qu'un étudiant en début de formation sera plutôt dans une dynamique de montage et l'enseignant associé se devra de l'aider dans ce processus tout comme le superviseur universitaire. Par contre, un étudiant en fin de formation pourra vraisemblablement commencer le rodage de ses compétences, processus qu'il poursuivra idéalement tout au long de sa carrière.

Brunelle et Brunelle (1999) définissent les compétences de base comme étant des savoir-faire qui assurent le bon déroulement d'une séance, la mise en place des conditions qui favorisent l'apprentissage de la matière par les élèves et la qualité des relations interpersonnelles. Les PEA auraient mis au point ces savoir-faire durant leurs années de pratique, ce qui ferait d'elles les personnes idéales en tant que mentor pour apprendre ces compétences de base aux stagiaires.

De plus, pour qu'un apprenant acquière et conserve les compétences dont un cours donné prévoit l'apprentissage, il faut qu'il sache en quoi leur utilisation peut être gratifiante. Lors de la formation, selon Brien et Eastmond (1994), il faut que les compétences et les attitudes acquises soient renforcées toutes les fois qu'elles sont utilisées adéquatement, ce qui implique une responsabilité de la PEA et des superviseurs dans cette acquisition. Généralement, la gratification se fait par des feed-back positifs aux participants lorsqu'ils réussissent les exercices qui leur sont proposés. Des attitudes positives vis-à-vis des compétences acquises ne persisteront que si le milieu de vie gratifie l'emploi de ces compétences. En accomplissant une tâche donnée, l'étudiant doit y voir son profit. Il doit réaliser que l'accomplissement de celle-ci entraîne la reconnaissance, la satisfaction de soi, de meilleures conditions de vie, etc. Les PEA et les superviseurs auront un rôle important lors de cette étape et chacune de leurs interventions devra favoriser ce processus en ayant une attitude positive et formatrice (Boutet et Rousseau, 2002). Cependant, comme le souligne Villeneuve (1994), il est important que l'étudiant en formation évolue dans un climat où il est permis de ne pas comprendre, de chercher, d'explorer et d'être momentanément incapable d'une performance optimale.

Brunelle et Brunelle (1999) vont plus loin dans leur réflexion en expliquant que l'acquisition par le stagiaire des compétences de base n'est qu'une première étape dans la construction des apprentissages de l'individu. Ainsi, l'étape suivante selon ces auteurs consiste en l'acquisition de « savoirs réfléchis » qui correspondent en un aller-retour entre l'action et la réflexion. Ces savoirs s'élaborent à partir d'une transformation des savoirs théoriques à la suite des expériences vécues et des problèmes rencontrés. Ces savoirs réfléchis ne sont qu'éphémères et se transforment en « savoirs dans l'action » utilisables face à des situations déjà rencontrées précédemment. Ces « savoirs dans l'action » se construisent tout au long de la carrière des enseignants et constituent un *pool* de savoirs utilisables en réponse à des situations concrètes dans le cadre des séances d'enseignement.

Nous venons de voir que le stagiaire est le principal acteur dans l'acquisition de ses compétences par les stages. Notre problématique touche les stagiaires en difficulté, nous allons donc présenter ce qu'est un stagiaire qui suit un cheminement classique avant de s'intéresser aux événements, aux contextes et aux situations qui peuvent en amener d'autres à manifester des difficultés.

2 LE STAGIAIRE

Nous avons expliqué précédemment le rôle essentiel du stage dans la construction des compétences professionnelles. Comme nous l'avons souligné, l'étudiant doit s'impliquer dans son stage pour permettre ces acquisitions. Nous allons donc présenter les caractéristiques d'un stagiaire, ses attentes par rapport au stage et les difficultés qu'il peut vivre durant cette période.

2.1 Définitions

Le stagiaire est le principal acteur du stage. C'est à lui qu'il appartient, après avoir choisi de se préparer à l'exercice de la profession d'enseignant, d'établir son projet de formation et de déterminer ses objectifs (Boutin et Camaraine-Santoire, 2001).

Pour notre part, nous utiliserons la définition donnée par Spallanzani, Sarrasin et Goyette (1995, p. 133): « Stagiaires ou étudiants universitaires désignent les personnes qui effectuent un stage en milieu scolaire en assumant la tâche complète de l'enseignant régulier ». Cependant, nous ajouterons une certaine nuance en précisant que la tâche effectuée peut aussi être partielle dans le cadre d'un premier stage. Le stagiaire devrait, avec l'aide de ses formateurs, faire le lien entre les savoirs théoriques abordés à l'université et les savoirs pratiques rencontrés en stage (Boutin et Camaraine-Santoire, 2001; Fortin, 1984; Morehead, Lyman et Foyle, 2003; Rousseau, 2005; Vincent et Desgagné, 1998). Mais l'enjeu du stage n'est pas seulement de vivre l'expérience, mais aussi de l'interpréter: « il faut pour apprendre, vivre des expériences significatives et

avoir des moyens de prendre une distance pour en rechercher le sens » (Gervais, 1999, p. 276).

Dans le but de donner du sens à l'expérience vécue en stage, Brunelle et Brunelle (1999) proposent dans leur modèle une approche développementale pour favoriser la croissance personnelle du stagiaire à travers des étapes de développement qui respectent son cheminement. Le stagiaire est au centre de son cheminement et de ses apprentissages, mais il possède également des attentes relatives à son stage.

2.2 Attentes des stagiaires

Il est important dans notre démarche d'identifier les attentes des stagiaires afin de comprendre en quoi le programme de détection et d'aide aux stagiaires en difficulté peut répondre à leurs besoins.

Lors du congrès de la Confédération des éducatrices et éducateurs physiques du Québec (CÉÉPQ) de 1992 à l'Université Laval, les différents enseignants et formateurs présents se sont intéressés aux attentes des stagiaires. Celles-ci gravitent autour de leurs perceptions du milieu scolaire, de leurs motivations face au domaine de l'enseignement ainsi qu'à leur statut d'enseignant qu'ils devront assumer à part entière, à brève échéance. De plus, ils souhaitent améliorer leurs interventions auprès des clientèles en gardant un souci d'efficacité et un désir d'appréciation de leur part. L'amélioration de l'intervention éducative des stagiaires est justement l'un des enjeux visés par le programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté que nous allons étudier.

La relation de complicité et de confiance qu'ils espèrent instaurer avec leur PEA apparaît également d'une importance majeure pour les stagiaires. Cette dimension s'avère particulièrement importante pour eux, étant donné la légitimité élevée qu'ils lui confèrent généralement. Boutet et Rousseau (2002) affirment que les étudiants veulent de l'encadrement, mais un encadrement

ouvert sur des possibilités de s'améliorer et non pas un encadrement culpabilisant et punitif. En outre, ils veulent qu'on leur fournisse l'occasion de prendre des initiatives et acceptent qu'on leur signale leurs erreurs à condition qu'on leur donne la chance de se reprendre.

Fuller (1969) a produit à l'Université du Texas une série classique de recherches sur les préoccupations des enseignants au cours de leur formation initiale et tout au long de leur carrière professionnelle. Chez les étudiants-maîtres et au cours de leur insertion professionnelle, les inquiétudes portent sur les élèves. Cette auteure a résumé ses conclusions de la façon suivante: *Soucis voilés: quel est mon rôle?* À ses débuts, l'étudiant-maître se demande: « Quel est mon rôle? » « Est-ce ma classe ou celle de mon maître-hôte? » « Si un enfant se conduit mal dans le corridor, dois-je m'en occuper, l'ignorer ou avertir quelqu'un? » Ces inquiétudes sont rarement verbalisées ou écrites, sauf sur demande expresse. La capacité de contrôler la classe n'est cependant qu'un des aspects d'une préoccupation plus large chez les stagiaires à savoir s'il répond aux exigences de la profession. Cela signifie pour lui un questionnement sur son habileté à comprendre la matière à enseigner, à prévoir les bonnes réponses, à savoir dire: « je ne sais pas », à se sentir libre de se tromper à l'occasion, à prévoir les problèmes, à mobiliser des ressources et à faire les modifications désirées quand les échecs surviennent.

Ces conceptions, attentes et inquiétudes des stagiaires doivent être rapidement identifiées et discutées si nécessaire sans quoi elles peuvent déclencher un processus susceptible de les amener à éprouver des difficultés.

2.3 Difficultés rencontrées par les stagiaires

Morehead *et al.* (2003) indiquent qu'un stagiaire est en difficulté à partir du moment où il lui manque l'attitude et les compétences essentielles pour réussir dans une classe. Cependant, les caractéristiques du groupe classe peuvent être une source de difficultés pour le stagiaire. C'est pour cela que Brunelle et Brunelle (1999) insistent sur le fait que l'apprentissage des

compétences de base nécessite que l'enseignant stagiaire soit dans un état de contrôle suffisant avec sa classe pour les expérimenter à sa guise.

L'origine des difficultés est complexe à comprendre, car ces dernières sont en général causées par un ensemble de facteurs interreliés. Ainsi, Brunelle et Brunelle (1999) identifient quatre capacités jugées essentielles en enseignement: a) la capacité à gérer efficacement; b) la capacité à communiquer intelligiblement; c) la capacité à établir des relations interpersonnelles stimulantes; d) la capacité à faire apprendre la matière (annexe B). Nous pouvons supposer qu'un stagiaire qui ne possède pas une ou plusieurs de ces capacités sera considéré comme étant en difficulté. Ces quatre capacités s'appliquent essentiellement en phase interactive, c'est-à-dire lorsque l'enseignant est en relation directe avec les apprenants. Nous allons utiliser un exemple pour illustrer la complexité de l'origine des difficultés chez les stagiaires. Imaginons qu'un stagiaire réalise une mauvaise planification de l'utilisation de son matériel. Il avait prévu de faire soccer, mais le gymnase est occupé par un autre enseignant durant cette période. Cet incident aura une répercussion sur la capacité à gérer efficacement, car le stagiaire devra construire durant la phase interactive une nouvelle situation d'enseignement non prévue. Le groupe voyant l'incertitude de leur enseignant et la longueur de la transition vers la nouvelle tâche pourra perdre une partie de la motivation sachant qu'il s'attendait à effectuer une séance de soccer. Dans ce bref exemple, la capacité à gérer efficacement et la capacité à communiquer établir des relations motivantes sont prises en défaut à cause d'une erreur en phase préactive (planification). Ces interrelations qui, dans leur ensemble, traduisent une difficulté vécue par le stagiaire sont donc complexes à comprendre, car elles mettent en jeu plusieurs facteurs.

Il faut également souligner que le milieu de stage est un contexte nouveau où il est demandé au stagiaire de mobiliser les savoirs appris à l'université. Le stagiaire est alors intégré dans un système qui lui préexistait et qui possède ses normes et ses valeurs.

C'est dans un réseau qui lui est tout à fait étranger que "débarque" la stagiaire. Au premier abord insécure, étant souvent débordée simultanément par la gestion du groupe classe et par les contenus des mille et un programmes, elle se retrouve souvent au bord de la panique, sujette à une grande frustration, se sentant flouée de toutes parts en constatant qu'elle est loin de ses rêves. Elle est confrontée dans ses valeurs et amenée à se remettre en question dans ses agirs. Ce beau programme peut être passionnant ou infernal selon sa capacité d'adaptation et sa capacité à être remise en question par son entourage sans en être profondément menacée. (Trudelle, 1994)

Il est clair que si un sujet vit trop d'insécurité de par les conditions d'enseignement et compte tenu de ses possibilités, l'émotion va l'envahir et occulter sa fonction adaptative. St-Pierre (2005) nous sensibilise sur le stress que peut vivre le stagiaire et identifie des stressors provenant de la formation pratique. Parmi les éléments qui peuvent causer du stress chez le stagiaire, on retrouve l'hétérogénéité des groupes, la méconnaissance du milieu, le sentiment d'impuissance devant certaines situations difficiles, les différences d'opinions avec le maître associé ou encore la crainte d'être jugé par le superviseur.

Dans certains cas, jouer sur les différentes variables du dispositif est la meilleure arme. Des stratégies de gestion du stress comme la relaxation, l'activité physique, l'imagerie mentale peuvent aussi être employées (St-Pierre, 2005). Ici, les recettes immédiates peuvent jouer ce rôle de sécurisation. Il faut tout de même noter que le stagiaire doit offrir une performance satisfaisante tout au long de la formation pratique, sa carrière peut être en jeu. Abordé sous cet angle, le stage peut générer beaucoup d'émotions chez l'étudiant en formation.

Si, au contraire, le sujet a trop d'assurance, ne se pose aucune question ou encore renvoie les problèmes à des causes extérieures (ceux que Morehead *et al.* (2003) qualifient d'*unaware*), il est nécessaire de diminuer le degré de sécurité ressenti et de l'amener à s'interroger, à s'impliquer dans les événements qui posent problème dans la séance.

Le mode émotionnel (plus fréquent chez les débutants) et l'anxiété occultent la pensée rationnelle du stagiaire en difficulté. Il est noyé dans une nébuleuse et ne différencie presque rien. De plus, il est centré sur lui-même, vit mal l'échec et son but est essentiellement de faire en sorte que tous les élèves fassent quelque chose. Son attention est centrée sur tout ce qui peut gêner le déroulement prévu, à savoir, par exemple, les réactions affectives des élèves (refus, désintérêt, non-engagement dans l'action, indiscipline...). En fait, le débutant s'organise pour ne pas affronter d'incertitudes, d'où l'importance pour lui de tout prévoir, puis de dérouler la séance selon le film planifié (Martinez, 1999).

Dupuy-Walker et Loisel (1997) affirment que les problèmes de discipline et de gestion de classe semblent être les préoccupations les plus importantes des stagiaires. Morrow et Lane (1983, dans Dupuy-Walker *et al.*, 1997) concluent que ce type de problèmes constitue l'une des principales difficultés des stagiaires.

Les installations physiques offrant une panoplie de plateaux de travail en EPS, cela exige de la part des stagiaires une grande capacité d'adaptation, ce qui peut constituer une difficulté. À ce sujet, Desbiens, Roy, Spallanzani, Brunelle, Turcotte et Lanoue (2005) ont mis en évidence que la non-correspondance entre les activités d'enseignement prévues ou annoncées par la PEA et celles effectivement réalisées pouvait varier entre 16,91 % et 63,87 %. Cette constatation fait ressortir la grande capacité dont le stagiaire doit faire preuve pour adapter ses planifications lors des stages. Spallanzani, Sarrazin et Poirier (1992) ont également fait surgir un autre problème concernant les contraintes administratives (moment où se déroule le stage, durée, évaluation et autres exigences universitaires) qui empêchent quelquefois les stagiaires de se consacrer pleinement à leur tâche.

Le degré de connaissance de l'activité joue aussi un rôle important dans ce contexte. Trop souvent, les PEA prennent pour acquis que les stagiaires sont à l'aise avec la matière prévue au programme et leur donnent carte blanche

en ce qui concerne les contenus d'enseignement. La méconnaissance partielle ou totale d'une activité peut devenir une difficulté pour un étudiant en stage (Higgins, 1976; Morehead *et al.*, 2003; St-Pierre, 2005). Certains stagiaires mésestiment aussi l'importance de bien posséder les contenus d'apprentissage reliés à une activité en particulier et pensent pouvoir s'organiser facilement.

On peut identifier trois causes générales pour l'incompétence des stagiaires en enseignement. Premièrement, les étudiants-stagiaires peuvent manquer de savoir-faire. Deuxièmement, un étudiant-stagiaire peut être inconscient. Dernièrement, si les efforts pour remédier au manque de savoir-faire ou à l'inconscience des étudiants sont en vain, le stagiaire-enseignant peut être incapable ou non motivé à travailler de façon productive avec des étudiants dans une salle de classe en temps qu'enseignant. (Morehead *et al.*, 2003, p. 74, traduction libre)

Nous voyons dans cette citation que la motivation est de nouveau un élément indispensable dans le processus des stages pour susciter des apprentissages chez le stagiaire. C'est pour cela qu'il est important que l'étudiant prenne conscience qu'il est le premier responsable de sa formation et que les outils proposés doivent l'aider dans ce cheminement (Boutin *et al.*, 2001; Caruso, 2000; Fortin, 1984; St-Pierre, Parent et Rousseau, 2005).

Enfin, certains auteurs pensent qu'outre les difficultés rencontrées par les stagiaires, il existe des personnes que l'on ne peut pas former au métier d'enseignant (Hannoun, 1989; Higgins, 1976; Morehead *et al.*, 2003). En effet, ces auteurs indiquent que certains étudiants ne sont pas aptes à assumer des fonctions d'enseignant de par leur manque de motivation ou encore du fait de leur personnalité ou de leurs caractéristiques personnelles. Ce type de personnes ne serait pas capable de mettre en place les dispositions minimales lors des séances d'enseignement-apprentissage et pourrait parfois même constituer un danger réel pour les apprenants. Ces difficultés seraient si importantes qu'une formation entière ne suffirait pas à transformer suffisamment l'individu pour l'amener vers un cheminement normal, et ce, même s'il avait été identifié en difficulté dès son entrée dans le programme.

Les difficultés du stagiaire peuvent donc provenir du contexte de stage, du stress vécu, des problèmes de discipline, de la gestion de classe, de la planification des séances ou encore de la connaissance de la discipline. Pour conclure cette partie, nous reprendrons les propos d'Hannoun (1989) qui estime que le champ de formation des enseignants est étendu et complexe et que tous les futurs maîtres ne sont pas également préparés à le recevoir et à le vivre dans son intégralité. C'est pour cela que des programmes d'aide aux stagiaires en difficulté existent, car ils permettent d'apporter du soutien à ces étudiants. Ces programmes peuvent également niveler les différences de compétences et d'habiletés qui existent entre les stagiaires lors de leur entrée au baccalauréat en enseignement de l'EPS.

3 LA DÉTECTION DES STAGIAIRES EN DIFFICULTÉ

Si tous les stagiaires étaient bien organisés, ambitieux, enthousiastes, sympathiques, apprenaient rapidement, etc., comme le décrivent Morehead *et al.* (2003) concernant les excellents étudiants en stage, il n'y aurait pas lieu de s'inquiéter de la détection et de l'aide aux stagiaires en difficulté. Mais ce n'est malheureusement pas le cas. Ceci implique que des actions visant l'amélioration de la formation pratique doivent être réfléchies et mises en place.

3.1 Enjeux liés à la détection des stagiaires en difficulté

Martineau, Gauthier et Desbiens (1998) estiment qu'il y a au sujet de l'incompétence en enseignement un silence étrange, un problème latent dont les conséquences, si rien n'est fait pour l'affronter à temps, pourront être douloureuses et préjudiciables pour l'ensemble du système éducatif. Cependant, le problème des stagiaires en difficulté n'est pas spécifique au domaine de l'enseignement, comme le précise Bridges (1992). Ainsi, cet auteur affirme que l'incompétence des personnes dans leur emploi est un phénomène récurrent qui touche tous les niveaux d'un système (du simple exécutant aux cadres supérieurs), toutes les professions (médecins, avocats, artisans...) et tous les pays.

Le premier enjeu d'une détection des stagiaires en difficulté est de pouvoir remédier partiellement ou totalement aux phénomènes d'insuffisance professionnelle et plus particulièrement à l'incompétence en matière de pédagogie. En effet, le terme « insuffisance professionnelle » est choisi par Martineau *et al.* (1998), pour désigner une personne qui se situe en dehors de ce qui est considéré comme une conduite généralement acceptable et comprend toutes les fautes, offenses, incapacités, manquements, erreurs, etc. Pour sa part, le terme incompétence est en lien direct avec la pédagogie et réfère à « l'absence, à la faiblesse ou à la non-pertinence des moyens mis en œuvre pour produire un effet enseignant suffisant compromettant ainsi la réalisation du mandat qui est confié à l'enseignant d'instruire, d'éduquer et de socialiser ses élèves » (*ibid.*, p. 321). Quoi qu'il en soit, plus le problème est détecté tôt dans la formation, plus il reste du temps pour mettre en place des dispositifs d'aide et de soutien (Bridges, 1992; Rath et Lyman, 2003). Pour qu'une personne soit jugée incompétente, il faut que les difficultés rencontrées par cette personne se manifestent de manière récurrente. Bien souvent, l'incompétence est un processus irrémédiable, particulièrement lorsque ces personnes acquièrent de l'expérience, d'où la nécessité de s'y attaquer le plus tôt possible.

D'après les décisions rendues par les administrateurs, l'incompétence pédagogique semble ainsi signifier un ou plusieurs échecs persistants parmi la liste suivante: 1) incapacité à maintenir la discipline (c'est l'indicateur le plus fréquemment mentionné); 2) incapacité à traiter les élèves de manière appropriée; 3) incapacité à transmettre efficacement la matière; 4) incapacité à accepter les avis venant de supérieurs concernant l'enseignement; 5) incapacité à maîtriser les contenus à enseigner; 6) incapacité à produire les résultats attendus et désirés dans la classe. (Bridges, 1992, p. 5, traduction libre)

Les difficultés rencontrées par un stagiaire en formation sont multiples et bien souvent reliées entre elles. L'identification précise du domaine à améliorer pourrait permettre de référer la personne en difficulté à un professionnel compétent dans la dimension ciblée. Cependant, les personnes identifiées comme incompétentes selon la définition donnée plus haut ne représenteraient que 5 % des cas. Cette affirmation fait suite à trois études

basées sur plus de 200 entretiens avec des administrateurs scolaires et des entreprises en Californie par Bridges (1992).

Le brevet d'enseignement est décerné par les universités en charge de la formation des enseignants comme nous l'avons vu précédemment. Il est donc nécessaire que les étudiants qui sortent avec ce brevet en poche ne soient pas handicapés par des insuffisances. De plus, le milieu enseignant, dans sa configuration actuelle, permet difficilement de retravailler sur d'éventuelles lacunes. Rath et Lyman (2003) pensent que l'obtention du brevet décerné à la suite de la formation devrait permettre de différencier les étudiants compétents des incompetents en ce qui concerne leur futur métier d'enseignant.

Le plus inquiétant est que les "incompétents" ont la vie facile dans notre société actuelle (Bridges, 1992; Goode, 1967; Martineau *et al.*, 1998), ils sont protégés par le système. Ainsi, il est difficile de faire licencier un enseignant incompetent une fois qu'il est entré en fonction, car cela entraîne des coûts financiers, des conflits interpersonnels et parfois même des recours au système judiciaire (Martineau *et al.*, 1998). Les responsables de commissions scolaires préfèrent bien souvent déplacer l'individu dans un autre établissement, ce qui peut simplement déplacer le problème si l'incompétence est réelle, sauf pour des cas considérés comme graves (Bridges, 1992). Par contre, l'incompétence étant encore un concept vague et non mesurable avec précision (Martineau *et al.*, 1998; Rath et Lyman, 2003), ceci contribue à expliquer le fait que des enseignants peuvent être jugés incompetents dans certains établissements alors même qu'ils ne le seraient pas dans d'autres.

Les enjeux d'une détection hâtive des stagiaires en difficulté sont donc bien réels et affectent l'ensemble du système éducatif, car des incompetents qui entrent dans le système "contaminent" le réseau éducatif et sont difficiles à déloger une fois à l'intérieur. Nous allons donc identifier des programmes existants dans la littérature pour détecter des stagiaires en difficulté.

3.2 Programmes de détection des stagiaires en difficulté

Les responsables des stages en formation des maîtres ont bien compris que plus une difficulté est identifiée tôt dans la formation, plus il reste du temps pour mettre en place des dispositifs d'aide aux stagiaires en difficulté. Nous allons donc dans un premier temps examiner les programmes de détection existants et dans un second temps présenter celui mis en place à la FEPS depuis 2002.

3.2.1 *Programmes de détection dans la littérature*

Martineau *et al.* (1998) indiquent que la vaste majorité des écoles ont recours à au moins quatre différents moyens pour identifier les enseignants incompetents (en se basant sur les travaux de Bridges, 1992). Ces quatre moyens sont: les observations menées par un superviseur; les plaintes et témoignages de parents ou d'élèves; les signalements provenant d'autres enseignants; les résultats scolaires des élèves à des tests standardisés. Le tableau suivant répertorie le type de pratiques utilisées pour détecter les enseignants en difficulté dans les écoles analysées par Bridges (1992, p. 7).

Tableau 1

Pratiques utilisées par le district des écoles de Californie pour identifier les enseignants incompetents (tiré de Bridges, 1992)²

Pratiques	Pourcentages des différents moyens utilisés (n= 141)
<i>Observations du superviseur</i>	100
<i>Plaintes des parents ou des étudiants</i>	78
<i>Plaintes des autres enseignants</i>	53,2
<i>Résultats scolaires des élèves</i>	46
<i>Poursuite des études par les anciens élèves</i>	26,9
<i>Évaluation de la part des élèves</i>	15,6
<i>Entrevues avec les parents</i>	4,3
<i>Autres (problèmes de discipline, jours de présence de l'enseignant)</i>	2,1

Bridges, E.-M. (1992). *The incompetent teacher. Managerial responses*. Washington, DC: Falmer Press. p 7.

Certes, ces types de détection concernent les enseignants déjà formés, mais les acteurs du milieu scolaire restent les mêmes, ce qui implique que ces résultats pourraient permettre de réfléchir à un programme de détection des stagiaires en difficulté.

Lamson, Aldrich et Thomas (2003) proposent de faire vivre aux étudiants des situations concrètes calquées sur le milieu de stage dans le cadre des cours universitaires afin de préparer les étudiants aux différentes difficultés rencontrées en stage. Il est présumé que le climat sécuritaire instauré dans ces jeux de rôle permettrait aux étudiants de construire et d'articuler leurs connaissances pour faire face à d'éventuels problèmes, et ce, devant leurs pairs.

Les situations concrètes leur permettent d'explorer de nouvelles sensations et de nouvelles actions dans un environnement sécuritaire et cela les aide à être prêts pour des stimuli similaires dans le monde réel (Lamson *et al.*, 2003, p. 5).

Cependant, ce type d'approche ne permet pas à l'étudiant de vivre et d'identifier toutes les difficultés d'un stage, car l'environnement y est biaisé.

² Les répondants de cette étude pouvaient choisir plus d'une pratique pour identifier les enseignants incompetents, ce qui explique que le total des fréquences soit supérieur à 100 %. Par exemple, 46 % des 141 écoles utilisaient les résultats scolaires, mais ils utilisaient également les observations des superviseurs pour identifier les enseignants incompetents.

Plusieurs auteurs (Bridges, 1992; Dupuy-Walker *et al.*, 1997) soulignaient que les principales difficultés concernent la gestion de la discipline. Or des étudiants, même en y mettant de gros efforts, auront du mal à reproduire exactement les comportements d'indiscipline d'une classe sur toute une séance. Ainsi, ce type d'exercice constitue une bonne préparation, mais n'est pas suffisant à lui seul pour détecter efficacement des stagiaires en difficulté.

Raths et Lyman (2003) ont élaboré une série d'indicateurs susceptibles de détecter un stagiaire en difficulté. Cet outil est composé de sept domaines comprenant des indications de contexte et des situations précises. On y retrouve l'évaluation de la connaissance de la matière, de l'organisation lors d'une résolution de problème, des relations avec les élèves, de l'engagement des élèves dans un processus d'apprentissage actif, de la gestion des comportements des étudiants et des activités dans la classe, de la conscience en tant qu'enseignant et enfin des qualités de jugement en tant que professionnel. Chaque catégorie regroupe des sous-points permettant de préciser les composantes à observer. Ces évaluations permettent, toujours selon Raths et Lyman, de placer l'étudiant sur un continuum allant de « criminel » à « enseigner avec une bonne pratique ». Cette gradation permettrait d'établir le degré de difficulté rencontré par l'étudiant afin d'y adapter un processus d'aide.

La documentation que nous avons consultée nous a permis d'identifier des outils de détections de stagiaires en difficulté. Cependant, nous n'avons pas pu identifier d'écrits traitant de cadres de référence concernant l'analyse d'un dispositif de détection et d'aide aux stagiaires en difficulté.

3.2.2 *Structure et fonctionnement du programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté de la FEPS*

Le programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté de la FEPS prend racine dans le milieu universitaire et dans le milieu de stage. Nous avons volontairement choisi de le présenter dans ce chapitre afin de donner du sens aux éléments présentés dans la revue de littérature. De plus, cela permet de mettre en relief la méthodologie choisie pour l'étudier. Cette présentation aurait

pu être faite dans la section résultat, mais en l'absence de littérature sur de tels programmes, nous pensons que la cohérence entre les différentes parties de ce mémoire aurait été altérée.

Le comité qui nous intéresse est le CIGS. En effet, ce comité étudie les dossiers des stagiaires vivant des difficultés pouvant les amener à échouer le stage. Il est composé des responsables du programme du baccalauréat en enseignement de l'EPS, des responsables de formation pratique, des professeurs de l'équipe d'intervention, de l'adjoint administratif au doyen et du coordonnateur des stages. Ce comité examine et prend une décision dans tous les cas litigieux ou lors de situations particulières. De plus, il propose des solutions aux problématiques soulevées dans la mise en opération du système de stage. La structure de gestion des stages est présentée dans un organigramme (annexe C).

C'est de ce groupe et du comité conjoint qu'est né le programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté mis en place pour la première fois en 2002. Ce programme s'appuie sur deux types d'évaluations: l'une en milieu de stage par les PEA et l'autre à l'université lors du cours Communication en EPS (EPS 301) donné à la deuxième session.

Les PEA reçoivent lors de l'accueil du stagiaire de première année un dossier de l'université contenant les objectifs de stage et un formulaire d'évaluation à remplir. Le formulaire d'appréciation du stage I comprend des évaluations sur une échelle de certains éléments spécifiques par rapport à des habiletés que l'on cherche à mettre en valeur pour le premier stage et signale les ajustements à apporter (pas ou peu, moyen, grand). Les comportements évalués sont regroupés en catégories: 1) Qualités personnelles et professionnelles; 2) Observation lors des situations d'apprentissage; 3) Communication. L'évaluation ne tient pas compte volontairement de l'habileté de planification (choix de la FEPS).

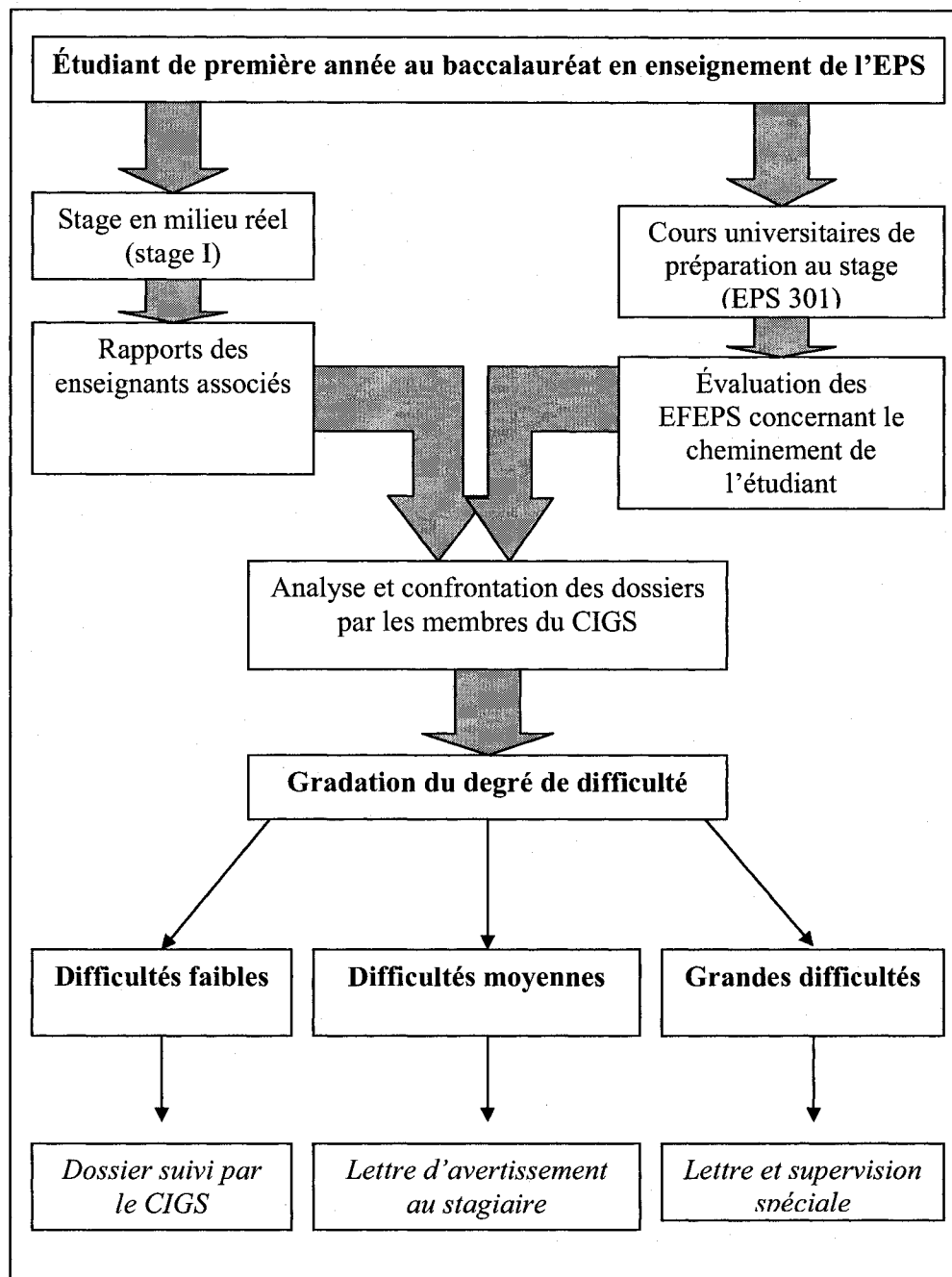
La seconde partie de la grille permet aux PEA de faire des commentaires sur des habiletés (gestion du temps, gestion de classe et organisation) en fonction de ce que le stagiaire vit. Il s'agit ici d'une forme d'évaluation formative. Une fois le stage terminé, ces rapports de stage sont remis au coordonnateur des stages qui analyse chaque dossier minutieusement.

Parallèlement, les enseignants du cours Communication en EPS (les EFEPS), qui est le cours de préparation au stage I, observent les étudiants dans des situations simulées en gymnase comme le faisaient Lamson *et al.* (2003). À la fin de la session, les enseignants ont eu l'occasion d'observer les étudiants dans plusieurs situations de microenseignement en gymnase auprès d'autres étudiants de la FEPS. À la suite de ces observations, les enseignants doivent signaler les étudiants ayant éprouvé des difficultés lors de ces cours et les recommander selon le degré de difficulté perçu: soit pour un simple suivi (le cheminement de l'étudiant est surveillé plus spécifiquement), soit pour leur envoyer une lettre (indiquant que des difficultés ont été identifiées chez l'étudiant et qu'il doit fournir un effort dans ses prochains stages) ou soit pour leur accorder un superviseur lors du prochain stage.

Pour finir, le responsable des stages prend en considération l'évaluation des PEA, la valide avec celles des EFEPS et, conjointement avec le CIGS, ils décident quels stagiaires doivent bénéficier d'une supervision pour le stage suivant. Le processus que nous venons de décrire est schématisé à la figure 1.

Figure 1

Schéma du processus de détection des stagiaires en difficulté de la FEPS



3.3 Processus d'aide aux stagiaires en difficulté

Le processus d'aide aux stagiaires en difficulté a pour but de remédier aux problèmes rencontrés en stage, et ce, pour l'ensemble de la formation. Il est

intéressant de noter qu'une des causes externes des problèmes rencontrés par les stagiaires est une mauvaise supervision (Bridges, 1992). Il convient donc d'outiller les personnes en charge de la supervision du stagiaire (PEA et superviseurs) pour leur permettre de travailler adéquatement avec des stagiaires en difficulté.

Higgins (1976, p. 242) propose d'identifier les problèmes le plus tôt possible, de demander l'avis de la PEA sur les difficultés rencontrées par le stagiaire et de construire un plan d'intervention adapté pour trouver et mettre en place des solutions. Ensuite, il faut discuter avec le stagiaire de ses problèmes, lui faire savoir que l'on est bien concerné par ses difficultés et que l'on souhaite sincèrement l'aider. Viennent enfin la planification de nombreuses rencontres et l'encouragement de la PEA à continuer son soutien au stagiaire en difficulté.

Le superviseur et la PEA ont le devoir de cibler et de mettre en place des procédures pour aider un stagiaire en difficulté. S'ils ne le font pas, ils vont dans le sens d'une certaine protection des incompetents (Bridges, 1992; Goode, 1967; Martineau *et al.*, 1998).

[...] si un superviseur ou un enseignant associé abandonne un stagiaire, en le laissant à lui-même face à un problème pédagogique ou administratif, il peut y avoir un manque éthique de la part du superviseur ou de l'enseignant associé. (St-Pierre *et al.*, 2005, p. 49)

L'éthique est un élément particulièrement important dans l'encadrement d'un stagiaire vivant des difficultés lors de son stage. Ainsi, St-Pierre *et al.* (2005) dressent une liste de principes éthiques qui peuvent venir encadrer la gestion d'un stagiaire qui vit des difficultés.

1) Le stagiaire a le droit à l'erreur; 2) Le stagiaire a le droit d'être entendu et il a le droit à une défense pleine et entière. Il peut en appeler des décisions en cas d'échec; 3) Le stagiaire a le droit de recevoir une évaluation honnête et franche; 4) Le stagiaire a le droit de recevoir de l'aide pour le soutenir dans ses démarches de remédiation; 5) Le stagiaire a le droit, à

moins d'une faute éthique grave de sa part, de bénéficier d'une période de temps raisonnable pour s'amender. (St-Pierre *et al.*, 2005, p. 53)

Ces mêmes auteurs conseillent de ne pas paniquer et de prendre le temps de bien identifier les difficultés rencontrées par le stagiaire. Enfin, le superviseur ne doit pas se sentir coupable si le stagiaire subit un échec en fin de course et ne surtout pas se substituer à un orienteur compétent en tentant de diriger le stagiaire dans une autre profession (St-Pierre *et al.*, 2005).

3.4 Processus de supervision et d'aide aux stagiaires identifiés comme étant en difficulté à la FEPS

La préoccupation première des superviseurs universitaires doit être l'atteinte par les stagiaires des objectifs de chacun des stages (Dussureault, 2003). Cette supervision est caractérisée par une suite de rencontres individuelles avec les stagiaires et avec la PEA ainsi que des rencontres en triade³. Pour cela, la personne superviseuse doit connaître le milieu scolaire, démontrer des qualités comme accompagnateur et comme soutien, avoir le sens de l'observation, être disposée à travailler en équipe, démontrer un intérêt pour la supervision universitaire et enfin être disponible (Dussureault, 2003, p. 2). Enfin, le superviseur doit suivre les formations organisées par la FEPS qui permettent de le sensibiliser aux différentes dimensions du stage et de son environnement. Les rencontres sont planifiées et étalées sur huit mois selon un échéancier précis (annexe D).

Pour conclure cette partie, nous reprendrons les propos de Brunelle et Brunelle (1999) qui conseillent de toujours reconnaître que l'enseignant stagiaire fait de son mieux. Ce point de vue peut nous éclairer sur l'origine des difficultés des stagiaires:

Prendre pour acquis que les attitudes, les paroles et les actes de l'E.S. [enseignant stagiaire] correspondent à ce qu'il peut faire et à ce qu'il ne peut pas faire. En d'autres mots, l'E.S.

³ La triade est un regroupement de personnes ayant des objectifs communs. Dans notre cas, la triade comprend la PEA, le superviseur et le stagiaire.

fait toujours le meilleur choix parmi ceux qui lui sont possibles pour solutionner son problème. Par ailleurs, plus son choix est grand (savoir dans l'action), meilleures sont les chances d'atteindre ses objectifs. Ainsi, le problème ne se limite pas au fait que l'E.S a fait un mauvais choix, mais plutôt qu'il n'a pas le répertoire de savoirs d'action pour choisir une solution plus appropriée. (Brunelle et Brunelle, 1999, p. 15)

Nous avons expliqué précédemment que le milieu de stage est une composante majeure dans l'acquisition des compétences de base en enseignement de l'EPS. Nous allons donc analyser ce milieu et plus précisément les acteurs qui le composent.

4 LE MILIEU DE STAGE ET SES ACTEURS

Le MEQ (1994) indique que le stage est constitué d'un ensemble d'activités éducatives supervisées par l'université en collaboration avec le milieu scolaire. Il permet à l'étudiant de vivre la complexité de l'acte d'enseigner et, dans un sens plus large, de l'acte éducatif dans un contexte protégé. En ce sens, il importe d'alterner les périodes d'observation et la prise en charge de la classe durant cette période. De plus, la formation pratique par les stages doit être appuyée par des temps de réflexion et de rétroaction sur les composantes de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre. En bref, le stage doit initier, toujours pour le MEQ, l'étudiant à toutes les fonctions liées à sa profession.

4.1 Encadrement du stage

Selon Hupé et Volet (1992, p. 127), « La qualité des stages en milieu scolaire dépend largement de l'encadrement offert par les enseignants qui les reçoivent. » De même, pour Farbstein (1965, cité dans Boudreau et Baria, 1998) le succès d'un stage dépend énormément des relations interpersonnelles entre le superviseur et le stagiaire. L'efficacité et la réussite d'un stage en formation à l'enseignement sont généralement tributaires du rôle joué par la PEA dans la supervision du stagiaire (Boudreau et Baria, 1998; Dodds, 1985; Guyton et

McIntyre, 1990; Langevin et Villeneuve, 1997; Spallanzani et Sarrazin, 1993). Tous ces auteurs soulignent l'importance du partenariat entre l'école, l'université et leurs représentants. Un dysfonctionnement dans les relations entre ces différents acteurs peut être la source d'une difficulté chez un stagiaire. C'est dans cet esprit que le MEQ (1994) souligne que la reconnaissance et le respect de l'expertise de chacun ainsi que le partage sont deux conditions essentielles à la réussite du partenariat.

L'encadrement de stagiaires en milieu scolaire représente une tâche complexe qui fait l'objet, depuis la fin des années 1980, d'analyses plus détaillées visant à identifier les conditions qui permettent l'obtention de résultats plus probants (Leblanc, 1991; Marzouk et Tousignant, 1992). Ainsi, Spallanzani *et al.* (1992) soulignent qu'il faut prévoir suffisamment de temps pour que le stagiaire s'adapte au milieu de stage et qu'il puisse assimiler et comprendre le programme de son maître de stage.

4.2 Relations entre les acteurs du stage: dyades et triades

Le milieu de stage fait apparaître des partenariats entre plusieurs individus. Les notions de triades et de dyades sont souvent employées pour qualifier les relations entre les acteurs du stage. Dans un bulletin de l'AQUFOM (1998), la triade est définie comme étant un groupe de trois personnes étroitement associées dans un même culte: l'éducation et la réussite des élèves. Ainsi, dans les stages qui nous concernent, la triade est composée du superviseur de l'université, de la PEA et bien sûr du stagiaire.

La triade se trouve en équilibre lorsque l'étudiant y trouve à la fois suffisamment de distance et de proximité de l'expérience vécue en classe ; la proximité de l'enseignant associé l'aide à construire quotidiennement son savoir-enseigner alors que la distance créée permet d'analyser, voire de dépasser, la situation ou un modèle quelconque d'enseignement. L'étudiant se retrouve alors encadré par le milieu universitaire et par le milieu scolaire (...). (Boutet, 2002, p. 83)

Ceci fait apparaître qu'au sein même de la triade existent des relations de dyades entre le stagiaire et le superviseur, le superviseur et la PEA ou encore entre le stagiaire et la PEA. La dyade se définit comme un couple de deux sujets ou de deux partenaires qui sont unis par un lien spécifique à l'intérieur duquel se forme un réseau privilégié d'interactions sociales (Larousse, 2006, p. 385). Cependant, il semblerait que les relations de dyade soient inégales (Emans, 1983). En effet, selon Emans (1983) la recherche montre que la PEA a une influence beaucoup plus grande que celle du superviseur, au point où les étudiants peuvent même nier la valeur de ce qu'ils ont appris à l'université, lorsque cela va à l'encontre des perspectives des personnes enseignantes associées. Ce point de vue renforce le rôle crucial de ces derniers dans la formation pratique des stagiaires en enseignement de l'EPS.

4.3 La personne enseignante associée (PEA)

La PEA possède généralement l'expertise du milieu et doit guider le stagiaire dans l'acquisition progressive des connaissances, habiletés et savoir-être relatifs à l'enseignement. Elle offre une collaboration essentielle à l'université dans la formation professionnelle des futurs enseignants. Elle s'occupe de l'accueil du stagiaire, lui donne des conseils, du soutien pédagogique et suscite une analyse réflexive chez celui-ci. Elle est également responsable de l'évaluation et de l'accompagnement dans la découverte du milieu scolaire et professionnel. Spallanzani *et al.* (1992) ont remarqué que dans le contexte actuel de la formation pratique, les maîtres de stage se voient confier la lourde responsabilité de l'atteinte d'une partie fondamentale des objectifs obligatoires des programmes de formation des futurs enseignants. Ils assument des fonctions et des responsabilités qui dépassent largement leurs tâches habituelles d'enseignement en éducation physique et ce pour quoi ils ont été formés. L'encadrement d'un stagiaire implique, entre autres, des compétences en relation d'aide et en analyse du processus d'enseignement.

Dans le cadre du programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté, les PEA ont, rappelons-le, la mission de remplir des évaluations de stages qui serviront au dépistage des difficultés potentielles des stagiaires. De

plus, ces mêmes PEA vont pouvoir contribuer au processus d'aide lors de l'accueil des stagiaires en difficulté.

Pour finir cette partie, nous présentons un avantage de la venue d'un stagiaire dans une classe pour la PEA du fait qu'elle permet une remise en question et parfois une occasion d'engendrer une réflexion sur sa propre pratique. Caruso (2000) va même jusqu'à suggérer que « le mentor apprend de son protégé » (traduction libre, p. 77). Dans Spallanzani *et al.* (1993), plusieurs enseignants ont également témoigné que la formation les a fait réfléchir sur leurs pratiques et les a aidés dans leur enseignement. Enfin, Bourbeau (1997) indique que malgré les critiques et les inquiétudes soulevées, on sent souvent, dans les commentaires des enseignantes et des enseignants associés, un enthousiasme à accomplir ce rôle.

La PEA est garante de la formation du stagiaire dans le milieu de stage. Elle est soutenue en cela par le superviseur de l'université qui aide et évalue le stagiaire sur les apprentissages qu'il doit réaliser au cours de cette session pratique.

4.4 Le superviseur

4.4.1 Rôle et fonction du superviseur

Après avoir abordé le rôle des PEA ainsi que leur formation, nous allons nous pencher sur le superviseur afin de mieux comprendre sa place au sein de la triade.

Dans le cas des stages en enseignement de l'EPS, toutes les actions du superviseur vont être dirigées vers deux autres membres de la triade (stagiaire et PEA). Selon Bujold (2002, dans Boutet et Rousseau, 2002, p. 9), la personne qui supervise doit, pendant le stage, remplir le rôle de compagnon ou de tuteur et au terme de la session de formation pratique, celui de juge en faisant cette fois abstraction de toute relation affective et en agissant en toute objectivité. Ainsi, le superviseur a le défi « d'évaluer le stagiaire objectivement, avec jugement et

discernement, en essayant que tout soit fait dans la dignité, le respect, la confidentialité, l'ouverture à l'autre et l'écoute active » (St-Pierre, Parent et Rousseau, 2005, p. 49). De plus, la personne qui supervise se situe, selon Hersey et Blanchard (1982), au niveau de commande le plus immédiatement en contact avec la clientèle. Le superviseur doit de ce fait posséder à la fois un minimum de compétence conceptuelle, une bonne compétence relationnelle et une bonne compétence technique. Boutet et Rousseau (2002) soulignent justement que ce n'est pas parce qu'une personne donne un bon rendement qu'elle sera automatiquement qualifiée pour superviser d'autres personnes.

Legendre (1988, p. 533) définit la supervision comme étant un ensemble d'opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation à réaliser, dans le but de vérifier la cohérence entre les pratiques et la politique institutionnelle. Cette définition de la supervision classique est à mettre en contraste avec une supervision dite clinique orientée plutôt vers la formation et faisant place à une relation d'aide entre une personne qui agit comme mentor ou tuteur et un apprenti (Bujold, 2002, p. 10). Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988) voient pour leur part le rôle du superviseur universitaire comme étant celui d'une personne-ressource informée et possédant des capacités personnelles et professionnelles de manière à aider une ou plusieurs personnes à atteindre les objectifs qu'elles ont accepté d'atteindre ou qu'elles se sont fixées.

Dans le programme de détection et d'aide aux stagiaires en difficulté, les superviseurs ont pour mission de mettre en place, en collaboration avec les PEA, des conditions optimales pour que le stagiaire ciblé en difficulté puisse combler ses lacunes. Ils ont également un rôle de soutien envers les PEA qui peuvent vivre de l'inconfort en recevant un stagiaire en difficulté.

4.4.2 *Ambiguïté liée au double rôle de formateur-évaluateur*

La venue du superviseur universitaire provoque généralement une inquiétude chez les membres de la triade et chacun vit alors un stress à sa façon (St-Pierre, 2005). Les superviseurs se voient confrontés à un conflit

qu'engendrent les deux rôles qu'ils jouent: ceux d'évaluateur et de facilitateur de la formation. La notion d'évaluation procède d'un principe difficile à réfuter, à savoir que toute démarche consciente s'accompagne d'une vérification.

Le principal défi du superviseur est de rendre l'intervenant conscient de l'évaluation qu'il fait et de celle qu'il voudrait, pourrait ou devrait faire. Un intervenant qui n'évalue pas, il n'en existe simplement pas. Mais des intervenants qui prétendent ne pas évaluer parce qu'ils n'ont pas de démarche évaluative consciente ou formelle, il en existe sans doute des centaines! (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988, p. 305).

L'activité d'évaluation par le superviseur est souvent synonyme de stress pour l'étudiant (St-Pierre, 2005). Cependant, Acheson et Gall (1993) expliquent que l'effet d'écharde que produit souvent l'évaluation peut être atténué si le superviseur, au cours du processus de supervision, élabore avec le supervisé les critères et les standards utilisés dans la rédaction d'un rapport d'évaluation. Les stagiaires se sentent surtout menacés lorsqu'ils ne connaissent pas ces critères et qu'ils n'ont pas l'impression d'être traités en toute équité par l'évaluateur. Les superviseurs sensibles à ce genre de problème réagissent à cette anxiété et à cette insécurité des futurs enseignants en leur offrant un soutien émotionnel et une certaine sécurité.

Acheson et Gall (1993) suggèrent que bien qu'un accord mutuel sur un horaire soit important dans les rencontres avec les "vieux routiers" de l'enseignement, un tel arrangement est tout aussi important avec l'étudiant-maître. Son stress sera considérable s'il doit s'attendre à voir apparaître soudainement son superviseur en classe sans avertissement. Prévenu d'abord, il peut se préparer à la fois au niveau de ses émotions et de son enseignement. Il a aussi le sentiment de conserver un certain contrôle sur le processus de supervision. Dans un tel cas, il y a de bonnes chances pour que la supervision lui serve à s'améliorer, au lieu qu'il se sente utilisé par elle.

Mais il faut également faire attention, car certains stagiaires peuvent se préparer pour cette rencontre de façon exceptionnelle, parfois avec la complicité

de la PEA, dans le but de bien paraître aux yeux du superviseur universitaire. La séance que ce dernier observera ne reflétera donc pas le quotidien du stagiaire et ne pourra donc pas servir de base fiable pour donner des conseils réellement utiles au stagiaire. Le superviseur, en spécifiant avant la rencontre qu'il vient comme aide ou comme évaluateur, pourra éviter partiellement ces dérives sans pouvoir réellement les empêcher.

Plusieurs auteurs suggèrent que la note de stage soit donnée par un superviseur n'ayant pas participé à la triade ou encore en partenariat avec la PEA (Acheson *et al.*, 1993; Brunelle *et al.*, 1988). Toutes ces solutions ont leurs avantages et leurs défauts. Par ailleurs, Acheson *et al.* (1993) mentionnent que « Savoir que quelqu'un d'autre porte sur nous un regard peut devenir une motivation puissante ». Les stagiaires réagissent de façon différente aux interventions des superviseurs d'où la complexité de ces relations.

En outre, l'assistance fournie par le superviseur n'engendre pas automatiquement la capacité, chez le stagiaire, à résoudre ses problèmes. Le superviseur peut proposer des pistes, mais il ne détient pas la solution de tous les problèmes. Enfin, la majorité des personnes qui assurent cette fonction souhaitent sincèrement la réussite du stagiaire (Acheson *et al.*, 1993; Higgins, 1976; Morehead, *et al.*, 2003; St-Pierre *et al.*, 2005).

Nous retiendrons de cette revue de littérature que les stages ont un rôle essentiel dans la formation au baccalauréat en enseignement de l'EPS et plus précisément dans le processus d'acquisition des compétences. Il est également ressorti que le stagiaire a des attentes par rapport à l'encadrement qui lui est fourni par la PEA et le superviseur. Nous avons supposé que les difficultés qu'ils rencontrent peuvent tirer leurs origines de la non-atteinte des quatre capacités de base de Brunelle et Brunelle (1999): gérer efficacement, communiquer intelligemment, établir des relations motivantes, faire apprendre.

L'augmentation du nombre de stages en formation, et donc la mise en relief de la problématique des stagiaires en difficulté, a étayé les enjeux d'un

programme de détection hâtive et d'aide à ces stagiaires. Le fonctionnement de ce programme, dont la détection se fait en première année en croisant les évaluations des PEA et celles des enseignants de l'université, ouvre une porte vers un meilleur soutien aux étudiants en formation. Enfin, la description du milieu de stage et des acteurs du processus d'aide (les superviseurs et les PEA) nous ont permis de comprendre la complexité et l'ambiguïté des rôles d'aide et d'évaluateur du superviseur. Nous avons également pu comprendre en partie l'influence que peut avoir la PEA sur le stagiaire et sur les apprentissages réalisés en stage. Néanmoins, l'absence de cadre de référence pour analyser et comprendre les programmes de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté nous amène à penser que l'étude d'un tel programme n'a jamais été explorée ou bien cela n'a jamais été documenté.

Cette revue de littérature nous a donc permis d'introduire tous les acteurs d'un stage dans un contexte dit normal et de voir l'utilité ainsi que le fonctionnement d'un programme de détection et d'aide dans le cas où le stagiaire éprouve des difficultés.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Pour Van der Maren (1996), la méthodologie de la recherche correspond à l'activité générale par laquelle il est possible d'acquérir des connaissances crédibles selon certaines normes à propos d'un objet donné. Cette activité repose sur des postulats méthodologiques et théoriques qui permettent d'orienter l'ensemble de la démarche. Elle s'appuie également sur une séquence de procédures systématiques et rationnelles visant à relier les différentes dimensions que comprend l'objet d'étude. Cet ensemble d'actions comprend l'intention, le but et l'objectif de la recherche, la manière de poser le problème; les techniques de constitution du matériel et leur validation; les techniques de traitement des données; les procédures d'interprétation des résultats et de leur vérification; la justification des différents choix de même que la réponse aux critères formels et opérationnels auxquelles les opérations doivent s'astreindre pour se voir accorder la crédibilité recherchée (Van der Maren, 1996).

Nous commencerons en situant notre recherche par rapport aux courants classiques et en présentant le chercheur. Ensuite, nous décrirons les différentes étapes de la démarche de recherche. Nous apporterons alors des précisions sur la stratégie de collecte de données, puis sur les techniques de collecte d'informations utilisées. Nous terminerons ce chapitre en précisant les techniques de traitement des données que nous avons employées.

5 L'ORIENTATION DE LA RECHERCHE ET PORTRAIT DU CHERCHEUR

Dans cette partie, nous allons essayer de cibler les courants théoriques que nous allons emprunter pour répondre à nos questions de recherche. Ensuite, nous présenterons brièvement le profil du chercheur.

5.1 Type de recherche

Notre objet de recherche est directement ancré dans la pratique, car il s'agit de la gestion d'un programme de formation existant depuis 2002 et fonctionnant encore actuellement. Nous avons affaire à des phénomènes concrets qui mettent en jeu des acteurs sur le plan physique, psychologique et social. Pour Aktouf (1987), la recherche qualitative est un type de recherche où l'on recueille les données de façon directe, là où l'objet à étudier se trouve (sur le terrain), et dont les éléments d'hypothèses, d'analyse, de conclusion, de théorisation proviennent également du terrain. Notre projet englobe ces paramètres et tente d'étudier le système sans le transformer artificiellement.

Le programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté ainsi que le programme d'aide nous pré-existait et nous avons pour mandat de faire un bilan de son fonctionnement, ce qui implique que nous n'ayons en aucun cas modifié ce programme au cours de nos recherches. Compte tenu de ces éléments, il nous semble que ce projet s'inscrit dans le cadre d'une approche de recherche qualitative. De plus, nous allons explorer de l'intérieur des pratiques nouvelles en ce qui concerne des problématiques encore mal circonscrites⁴, ce qui pour Poupart (1998) correspond à un autre critère de classification des recherches dans le paradigme qualitatif.

Les partisans des recherches qualitatives stipulent que les événements ne peuvent être compris indépendamment de leur contexte qui, par ailleurs, ne

⁴ Les programmes de détection de stagiaires en difficulté sont peu abordés par la littérature. De plus, les critères pour cibler un étudiant comme étant en difficulté en stage divergent entre les auteurs. Enfin, nous n'avons pas pu identifier un cadre de référence concernant les programmes de détection de stagiaires en difficulté.

peut être manipulé ni perturbé indûment. Van der Maren (1996) différencie la recherche quantitative de la recherche qualitative en fonction des types de données recueillies et de leur traitement:

Les données qualitatives regroupent toutes les données non métriques. Elles comportent tout ce qui est texte (journaux, récits, entrevues), images et sons (film, photographie, plans), mots exprimant des catégories et des jugements catégoriels. Ces derniers peuvent être considérés comme des mesures qualitatives, car la mesure se définit seulement comme une comparaison avec un étalon ou un échantillon de référence. (Van der Maren, 1996, p. 85).

Nous verrons plus loin que nous avons principalement utilisé des entrevues semi-structurées et des dossiers de stage d'étudiants, ce qui nous permet de confirmer que notre recherche se classe dans un courant d'analyse davantage qualitatif. De plus, nous avons réalisé un traitement qualitatif en faisant une analyse catégorielle thématique informatisée pour les entrevues et une analyse qualitative mathématisable pour les dossiers de stage. Cependant, les recherches qualitatives comportent de nombreuses formes parmi lesquelles nous avons choisi l'étude de cas.

5.2 Forme de recherche

Selon Gauthier (1992), quand on analyse une situation, un seul individu, un seul groupe, une seule campagne électorale, un seul pays, etc., et à un seul moment dans le temps, on dit qu'on effectue une étude de cas. Cette description correspond à la forme de notre recherche qui s'intéresse au mécanisme de détection hâtive des stagiaires en difficulté de la FEPS et à son bilan après son fonctionnement pour les cohortes 2002-2006 et 2003-2007.

L'étude de cas permet d'approfondir la recherche sur la structure et le fonctionnement de l'objet, il n'y a pas de contraintes liées aux ressources et à l'équivalence des concepts à comparer. Cet approfondissement permet d'effectuer des spécifications, de préciser des détails, d'expliquer des particularités, ce qui est impossible avec la structure comparative par exemple.

Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) précisent que l'étude de cas correspond au mode d'investigation qui occupe la position extrême où le champ d'investigation est le moins construit, donc le plus proche du réel, le moins limité, donc le plus ouvert, le moins manipulable donc le plus incontrôlé. Ces spécifications nous encouragent à bien circonscrire notre objet et à être rigoureux dans notre démarche de recherche afin d'envisager la situation à étudier sous toutes ses dimensions.

Dans les choix que nous avons fait concernant les démarches de recherche, le chercheur joue un rôle fondamental dans la collecte et dans l'analyse des données. Cela demande un investissement considérable de sa part dans l'étude et c'est pourquoi nous nous attarderons sur ses caractéristiques.

5.3 Antécédents et situation du chercheur

En recherche qualitative, le chercheur joue un rôle fondamental. Il importe donc de connaître ses expériences afin d'en déduire d'éventuels biais lors de l'expérimentation et ainsi préserver la validité interne de l'étude. Dans cette section, nous tracerons un court portrait de notre cheminement académique et professionnel et nous ferons le point sur nos expériences en supervision, en tant que stagiaire, en recherche et enfin en enseignement.

5.3.1 *Formation générale du chercheur*

Nous avons complété en 2004 une licence en éducation et motricité à l'Université Paul Sabatier de Toulouse (France). Dans le cadre de cette formation, nous avons réalisé une année d'échange à la FEPS de l'Université de Sherbrooke. Parallèlement, nous avons suivi plusieurs formations dans des activités physiques variées (Judo, volley, rugby, natation, planche à voile).

Nous avons suivi un cours sur la supervision en éducation physique dans le cadre de la maîtrise, ce qui nous a permis de superviser une enseignante

de judo au cours d'une session. Nous avons ainsi pu comprendre et tester plusieurs modèles de supervision en situation réelle.

Lors de notre formation en France, nous avons effectué seulement un stage d'une semaine en enseignement. Le système de formation de ce pays est différent de celui du Québec. En effet, la formation par les stages ne s'effectue qu'après avoir été admis au concours donnant accès au certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS) et est sous la responsabilité des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Comme nous avons quitté le système français après le DEUG (Diplôme d'études universitaires général), nous ne sommes pas passés par les IUFM. Nous pouvons donc affirmer que notre vécu en matière de stage est restreint en enseignement de l'éducation physique. Nous avons par contre eu l'opportunité d'effectuer des stages de formation en planche à voile pour un total de 120 heures dans le cadre de l'obtention du monitorat.

5.3.2 *Expérience en recherche*

Nous avons, au cours de notre formation universitaire, vécu plusieurs initiations à la recherche dans le cadre du tronc commun de la maîtrise. Ces différents enseignements nous ont permis de comprendre les mécanismes de la recherche ainsi que ses différents courants sur le plan théorique. Nous sommes membre étudiant du CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante) et du CRIE (Centre de recherche sur l'intervention éducative) ce qui nous donne accès à de nombreuses activités scientifiques. Enfin, nous participons à différents projets avec notre directeur de recherche notamment concernant la supervision active, l'analyse des pratiques enseignantes, le codage du temps d'apprentissage, l'évolution du rapport entre la recherche qualitative et la recherche quantitative. Toutes ces occasions nous ont permis de nous familiariser avec plusieurs méthodologies de recherche, mais nous nous considérons encore comme novice dans le domaine.

5.3.3 *Expérience en enseignement*

Comme nous l'avons vu précédemment, nous n'avons jamais eu l'occasion d'enseigner l'éducation physique et sportive. Cependant, nous avons, à plusieurs reprises, assuré des cours de judo et de planche à voile dans le cadre scolaire et privé. Nous avons également donné des cours de français oral à des étudiants de l'université dans le cadre du programme de français langue seconde. Ces expériences nous ont permis d'acquérir certaines compétences de base en gestion de groupe et en enseignement, mais nous sommes conscients que nous ne possédons que peu d'expérience dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique en milieu scolaire.

6 STRATÉGIE DE COLLECTE DE DONNÉES

Pour que notre étude soit rigoureuse et complète, elle doit prendre en compte différents types de données relatives au programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté. Ainsi, dans cette section, nous traiterons des stratégies et des choix que nous avons faits lors de cette recherche et nous les justifierons. De façon plus précise, nous détaillerons les modalités de collecte des données et le type de matériel que nous allons utiliser. Nous expliquerons ensuite comment et au regard de quelles considérations nous avons constitué l'échantillon de participants. Enfin, nous identifierons les limites de cette recherche.

6.1 **Typologie des données**

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons choisi d'utiliser deux formes d'investigation, ce qui nous a permis d'obtenir plusieurs formes de données. Notre recherche se base principalement sur des données invoquées et suscitées (Van der Maren, 1996).

6.1.1 *Données provenant des dossiers étudiants*

Dans le cadre du suivi des étudiants lors de leurs stages, la FEPS a créé un outil d'évaluation et de bilan des acquis destiné aux PEA concernant les habiletés et comportements des stagiaires en milieu de travail. Ces grilles ont été mises en application dans l'évaluation des stagiaires depuis 2002 et sont conservées dans les archives de la Faculté. Ces données étant antérieures à la recherche, leur format nous est indépendant. Ce sont des productions invoquées et nous tâcherons de les analyser selon leurs caractéristiques. Nous reviendrons sur les procédures de collecte et d'analyse de ces documents.

6.1.2 *Données provenant des entrevues semi-structurées*

Nous avons effectué des entrevues semi-structurées, ce qui correspond à des données obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets dont le format dépend tant de l'un que de l'autre (Van der Maren, 1996). Les données obtenues se classent dans le cadre de données suscitées et comportent une forme de diversité dans le propos recueilli compte tenu du type d'entrevue choisi. Nous avons réalisé au total huit entrevues de différents acteurs du programme (membre du CIGS, PEA, stagiaire ciblé, EFEPs, superviseurs) en nous appuyant sur des schémas d'entretien (annexe E). Nous reviendrons plus précisément sur les modalités liées aux entrevues semi-structurées un peu plus loin dans ce mémoire.

6.2 **Sélection des participants**

Si l'enquête peut être réalisée auprès de l'ensemble de la population concernée, le problème du choix de l'échantillon ne se pose pas. Mais il est souvent trop long et trop coûteux d'essayer d'interroger toute la population (Berthier, 1998): on procède donc à une enquête auprès d'une partie de l'ensemble que l'on appelle l'échantillon.

6.2.1 *Technique d'échantillonnage*

« Échantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait » (De Landsheere, 1982, p. 382). Cette définition positiviste de l'échantillonnage n'est valable que si l'on considère que toutes les personnes vont donner le même type d'information et que la population est totalement homogène. Cependant, en recherche qualitative, le but de l'échantillonnage est de produire le maximum d'informations en fonction des besoins de la recherche jusqu'à saturation des catégories. La taille de l'échantillon n'est donc pas prévue de manière rigoureuse en début de protocole, mais peut évoluer selon l'avancement des recherches et du jugement du chercheur (Deslaurier, 1991).

L'échantillon a été sélectionné en fonction du rôle que les personnes occupaient dans le programme. Ces personnes peuvent, de par leur expérience, nous amener à mieux comprendre notre objet de recherche, car elles ont vécu le programme. Elles l'ont mis en œuvre et sont donc particulièrement bien placées pour en faire une analyse. Nous préciserons dans le prochain chapitre ce qui a motivé ces choix.

Rappelons que l'étude de cas emprunte une démarche inductive de compréhension, d'élaboration d'hypothèses: il s'agit de prendre une situation-cible, un cas que l'on circonscrit dans un espace-temps déterminé, et que l'on examine sous le plus grand nombre d'aspects possibles afin de le comprendre. Ainsi, notre protocole va confronter plusieurs points de vue sur le programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté et on ne travaillera qu'en examinant un nombre réduit de sujets, mais en envisageant le plus de variables possible (Van der Maren, 1996).

Cette méthode nous semblait plus appropriée pour répondre à notre question de recherche: nous avons donc établi des quotas en nous basant sur les conseils d'Aktouf (1987). Ainsi, chacun des sujets choisis avait joué un rôle dans le programme de détection et d'aide aux stagiaires en difficulté, soit dans

la création du programme, au CIGS, dans la détection ou dans le processus d'aide. Le tableau suivant présente le nombre d'individus sélectionnés dans la population correspondant à chaque acteur du programme.

Tableau 2

Récapitulatif des échantillonnages réalisés sur la population ayant participé au programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté pour les cohortes 2002- 2006 et 2003-2007

Acteurs du programme	Population	Échantillon	%	Sexe
<i>Stagiaires ayant suivi une supervision spéciale</i>	n=7	n=2	29 %	1 homme 1 femme
<i>PEA ayant reçu des stagiaires ciblés en difficulté</i>	n=5	n=1	20 %	1 femme
<i>Enseignants du cours EPS 301 ayant recommandé des supervisions</i>	n=5	n=2	40 %	1 homme 1 femme
<i>Superviseurs ayant supervisé des stagiaires en difficulté</i>	n=3	n=2	66 %	2 hommes
<i>Concepteurs du programme</i>	n=3	n=1	33 %	1 homme

En moyenne, nous avons réalisé des entrevues avec 37,8 % de la population, ce qui nous est apparu satisfaisant pour répondre à notre problème de recherche. Nous allons maintenant présenter plus en détail les sujets choisis et les critères qui nous ont motivés dans ces choix.

6.2.2 Sujets choisis

Nous avons comme objectif d'analyser un programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté qui existe depuis plusieurs années. Notre sélection des participants s'est donc effectuée parmi les sujets qui ont participé à une part de ce processus.

6.2.2.1 *Stagiaires ciblés en difficulté*

Depuis la mise en place du programme, le CIGS a indiqué que trois stagiaires ont bénéficié d'une supervision spéciale dans la cohorte 2002-2006, et quatre dans la cohorte 2003-2007. En nous appuyant sur les listes des étudiants ayant été supervisés que nous avait fournies le CIGS, nous avons contacté les

sujets potentiels par courriel. Nous avons obtenu les adresses Internet par l'intermédiaire du bottin de l'Université de Sherbrooke et nous avons effectué ces démarches lors des sessions d'hiver et d'automne 2005. Le message envoyé présentait l'objet de la recherche à tous les sujets ayant bénéficié d'une supervision spéciale. Deux étudiants ont accepté de participer à notre étude, nous les avons donc retenus pour les entrevues semi-dirigées. Les deux participants font partie de la cohorte 2003-2007 et il s'agit d'un étudiant et d'une étudiante. Les deux étudiants ont peu d'expérience en enseignement ou en tant qu'entraîneur et n'ont pas de domaines d'expertises dans des sports en particulier. Nous les nommerons « Stagiaire 1 » pour l'étudiant et « Stagiaire 2 » pour l'étudiante.

6.2.2.2 *Personnes enseignantes associées*

Les PEA accompagnent les stagiaires tout au long de leur stage en réalisant des évaluations formatives et sommatives. Ils perçoivent donc l'évolution des étudiants au cours de leur formation pratique. Nous avons choisi d'interroger une des cinq PEA qui a reçu des stagiaires ciblés en difficulté par le programme pour réaliser un entretien semi-structuré. Cette PEA est une femme qui a la particularité d'avoir reçu deux stagiaires en difficulté en même temps et nous avons déjà travaillé avec elle sur un autre projet de recherche, ce qui a facilité les contacts. Cette PEA a été contactée par courriel (fourni par le CIGS), un texte explicatif de notre recherche a été fourni ainsi que le schéma de l'entrevue sur sa demande. Nous avons ensuite pris rendez-vous pour réaliser l'entrevue. Cette enseignante possède un baccalauréat en administration et un baccalauréat en enseignement de l'EPS terminé en 1995. Elle travaille depuis 1995 en tant qu'enseignante d'EPS dans une école primaire et possède actuellement un 100 % de tâche en enseignement de l'EPS. Cette enseignante reçoit des stagiaires depuis 2000 et a reçu une quinzaine de stagiaires de niveaux différents (stage I, II, III et IV). Nous nommerons cette personne « PEA 1 ».

6.2.2.3 *Enseignants de l'université*

Les enseignants de l'université sont les personnes qui recommandent les étudiants pour des supervisions spéciales à la suite du cours EPS 301.

Rappelons que ce cours de préparation au stage fait vivre aux étudiants des situations d'enseignement simulées, à la suite de quoi des étudiants potentiellement en difficulté sont ciblés. Ils sont donc à la base du processus de sélection des futurs étudiants supervisés. Les critères qu'utilisent les EFEPS pour identifier des étudiants en difficulté ne sont pas normalisés et chacun utilise son propre jugement tout en restant évidemment dans le cadre des objectifs du programme de formation de la FEPS. C'est notamment pour mieux cerner ces critères de sélection que nous avons interrogé ces sujets.

Nous avons encore une fois recueilli les propos de ces personnes par l'intermédiaire d'entretiens semi-dirigés avec deux enseignants de l'université. Le CIGS nous a fourni une liste des enseignants du cours EPS 301 et les recommandations qu'ils avaient formulées pour chaque étudiant. Nous avons choisi d'interroger un enseignant qui n'a référé aucun étudiant au cours des deux années de fonctionnement du programme dans le but de comprendre ce qui a motivé ses choix. Cet enseignant sera nommé « EFEPS 1 ». Nous avons également sélectionné une enseignante qui a référé cinq étudiants pour des supervisions spéciales (sur 15 recommandations au total) afin de comprendre les critères qui l'ont amenée à les cibler. Cette enseignante de la FEPS sera appelée « EFEPS 2 ».

Les deux enseignants sélectionnés sur la liste ont été contactés par courriel et informés des objectifs de notre recherche ainsi que des dispositifs déontologiques. Ils ont tous les deux accepté de participer aux entrevues.

L'EFEPS 1 possède une maîtrise en éducation physique et un doctorat en psychologie. Cet homme enseigne depuis 35 ans à la FEPS dans différents domaines (professionnalisation, communication, didactiques...) et occupe actuellement la fonction de responsable du baccalauréat en enseignement de l'EPS de la FEPS. L'EFEPS 1 a participé à la mise en place des programmes de formation en 1998 et a occupé le rôle de superviseur pendant de nombreuses années. Son expérience et son statut vont nous permettre d'obtenir des

informations complètes sur le programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté.

L'EFEPS 2 possède un doctorat en science de l'éducation et a travaillé pendant dix ans dans une université fédérale au Brésil. Cette femme a déjà enseigné dans le domaine de la formation pratique, didactique de l'EPS et en enseignement préscolaire primaire. L'EFEPS 2 possède également de l'expérience en supervision de stagiaires et elle a travaillé sur ce sujet au cours de sa formation.

6.2.2.4 *Superviseurs de la FEPS*

Les superviseurs universitaires viennent apporter un soutien lors des stages des étudiants ciblés en difficulté. Ils participent directement au processus d'aide du programme mis en place par le CIGS. Nous avons interrogé deux superviseurs de genre masculin qui ont aidé des stagiaires appartenant aux cohortes 2002-2006 et 2003-2007.

Trois superviseurs ont prodigué des supervisions spéciales durant les deux années du programme. En 2002-2006, un seul superviseur s'est occupé des stagiaires ciblés, et les deux autres ont supervisé les cohortes 2003-2007. Les deux superviseurs qui se sont intéressés à la dernière cohorte sont présents de manière quasi quotidienne à la FEPS, il a donc été facile de les rencontrer pour les inviter dans le but de participer à notre projet de recherche. De plus, le troisième participe à la correction et au suivi de ce mémoire, ce qui aurait pu apporter un biais dans les entretiens. Une feuille explicative de notre projet leur a été remise lors de ces rencontres, puis les rendez-vous ont été pris.

Le premier superviseur, appelé « Superviseur 1 », détient un baccalauréat en éducation physique et sportive et une maîtrise en administration scolaire. Son mémoire portait sur la formation des superviseurs de stage en EPS. Il a travaillé au BEPP (baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire) et est actuellement conseiller pédagogique à la FEPS. Le superviseur 1 s'occupe plus

particulièrement du recrutement et de la formation des superviseurs et il possède une quinzaine d'années d'expérience en supervision.

Le second superviseur, appelé « Superviseur 2 », détient un baccalauréat en enseignement de l'EPS, une maîtrise en didactique et une maîtrise en psychopédagogie. Il a enseigné pendant 17 ans l'EPS et supervise des stagiaires depuis 1992. Le superviseur 2 est actuellement coordonnateur des stages à la FEPS et siège au CIGS.

De plus, ces superviseurs ont travaillé sur la même cohorte que les stagiaires interrogés, ce qui permet de confronter les points de vue sur des événements spécifiques.

6.2.2.5 *Concepteurs du programme*

Le programme de détection hâtive des étudiants en difficulté émane du CIGS. Nous essayerons de comprendre les éléments qui ont amené ces personnes à concevoir ce programme dans sa forme actuelle. Nous avons réalisé un entretien semi-dirigé auprès de l'une d'entre elles. Cette personne est également présente régulièrement à la FEPS, nous l'avons donc rencontré dans son bureau pour l'inviter à participer au projet de recherche et nous lui avons fourni un texte explicatif de celui-ci avant de prendre rendez-vous. Cette personne, que nous appellerons « Concepteur », est responsable du côté administratif du programme, ce qui nous a incité à l'interroger en priorité.

Le concepteur possède une maîtrise en *Sport science* ainsi qu'une maîtrise en administration des affaires. Il a enseigné des didactiques pendant plusieurs années à la FEPS et est actuellement l'adjoint administratif au doyen de la FEPS. Le concepteur s'occupe de l'aspect administratif et financier entourant le programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté.

6.3 **Éthique et déontologie, statut des sujets**

Lors de cette étude, nous avons eu à traiter d'une part des évaluations de stages comportant des données nominatives et d'autre part des entrevues. Les

mesures visant à protéger l'anonymat ont donc une grande importance afin de ne pas porter préjudice aux sujets de la présente étude.

En ce qui concerne les questionnaires remplis par les PEA se rapportant à l'évaluation des stagiaires, nous avons assigné un code comprenant une lettre et un chiffre à chaque dossier. Les codes correspondants à chaque nom sont conservés sous clef dans un bureau. De plus, l'accès aux données informatiques de traitement de ces dossiers est sécurisé par un code. Seuls le chercheur principal et le directeur de recherche ont accès à ces dossiers.

Pour les entrevues semi-dirigées, un code du même type que pour les questionnaires a été mis en place. Les données sont conservées selon les mêmes modalités que pour le questionnaire. Lors du traitement des données, aucun nom n'a été mentionné, tout comme dans d'éventuelles publications. De plus, les sujets ont été informés par l'entremise d'une lettre remise en main propre de l'ensemble de ces mesures ainsi que des objectifs de la recherche.

Compte tenu des objectifs poursuivis et de la nature des stratégies de collecte des données employées, des moyens pris pour assurer l'anonymat de la participation des sujets (PEA, stagiaires, EFEPS, superviseurs universitaires, concepteur du programme) et la confidentialité des données brutes, il n'y a pas de risque pour les sujets qui participeront à cette étude. Enfin, les sujets ont participé bénévolement à cette étude, et n'ont reçu aucune forme de compensation. Des formulaires de libre consentement des sujets ont également été signés.

6.4 Limites de la recherche

Rappelons que le but de notre projet de recherche est de comprendre le programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté de la FEPS en l'analysant et en recueillant les témoignages des différents acteurs afin de pouvoir suggérer des améliorations possibles au CIGS (concernant le bilan pour les cohortes 2002-2006 et 2003-2007). Nos investigations iront donc dans ce

sens. La taille restreinte de notre échantillon ($n=8$) constitue une limite de cette étude sachant que les volontaires de cet échantillon ont des rôles et fonctions différents par rapport au programme. Nous ne nous intéresserons pas aux stagiaires d'autres cohortes que celles de 2002-2006 et de 2003-2007. De même, nous ne chercherons pas à transférer notre expérience dans un domaine plus large dans le cadre de ce mémoire, car notre étude de cas reste très spécifique à la FEPS.

De plus, lors du traitement de ces mêmes entrevues, les extraits sélectionnés comprennent une part de subjectivité. Cependant, nous avons bien spécifié que nous étions dans une recherche qualitative et la subjectivité du chercheur ne peut pas être évitée. Nous avons tenté de contrôler cette subjectivité en utilisant des catégories précises lors de l'analyse de contenu et des tests de fidélité inter et intra-codeur. Nous ne nous prononcerons pas sur les compétences des stagiaires, mais bien sur le processus d'aide et de détection. La dynamique de la dyade et de la triade dans le processus d'aide ne sera pas étudiée.

Une autre limite concerne la documentation que nous a fournie le CIGS. Cette documentation provient essentiellement de comptes rendus de réunion et de synthèses destinés aux membres du CIGS. Ces documents sont donc succincts et ne détaillent pas l'ensemble des mécanismes du programme de dépistage hâtif et d'aide aux stagiaires en difficulté. Enfin, la création et la mise en place de ce dispositif ne se sont pas appuyées sur une réflexion très approfondie autour des concepts de stagiaire en difficulté, d'accompagnement, de détection hâtive. Le programme tente de répondre de manière pragmatique à une problématique réelle sans avoir de fondements théoriques formalisés pour étayer son fonctionnement. Dans le cadre de notre recherche, cela implique de s'appuyer sur le contexte de création du programme et sur les propos des différents acteurs plutôt que sur un corpus de connaissances formalisées émanant d'une réflexion à la FEPS.

7 LES TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES

Il a été avancé plus haut que notre recherche allait se baser sur des entrevues semi-dirigées, sur l'analyse de dossiers de stagiaires et sur la prise en compte des documents du CIGS. Nous allons donc nous intéresser aux éléments qui ont motivé ces choix ainsi qu'aux modalités de déroulement de ces techniques.

7.1 Analyse documentaire des textes du comité interne de gestion des stages

Afin de comprendre les circonstances qui ont amené à la naissance du programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté, nous avons procédé à une analyse exhaustive des documents rédigés par le CIGS⁵. Ces documents nous ont été directement fournis par le CIGS et contiennent des comptes-rendus d'activités de supervision, les politiques de la FEPS concernant les objectifs ainsi que le déroulement du programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté.

Cependant, cette documentation s'est avérée assez pauvre, car le comité n'a mis par écrit ces comptes-rendus qu'à partir de 2002 et sous une forme succincte. Nous avons donc essayé de tirer le maximum d'informations de ces brefs écrits en sachant que les entretiens allaient nous servir à compléter ces données. En fait, les textes du CIGS nous ont permis de réaliser une forme de triangulation des données en complément des entrevues semi-dirigées. Nous n'avons donc pas procédé à une analyse systématique de la littérature du CIGS, mais plutôt à ce que Van der Maren (1996) qualifie d'exploitation globale. Ces textes nous ont également permis de construire nos schémas d'entrevue.

⁵ Les principaux documents sur lesquels nous nous sommes appuyés sont les suivants : Dussureault, M. (2003). *Élaboration et mise en place d'un nouveau système de supervision universitaire des stages en milieu scolaire*. Sherbrooke : FEPS, Université de Sherbrooke. ainsi que Dussureault, M. (2004). *Supervision d'appoint pour les stagiaires de deuxième année*. Sherbrooke : FEPS, Université de Sherbrooke.

7.2 Entrevues

Nous avons effectué avec nos sujets des entretiens semi-structurés portant sur leur rôle et leurs perceptions quant au programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté. Nous allons donc expliquer pourquoi nous avons choisi d'utiliser des entretiens et plus particulièrement une forme semi-dirigée pour répondre aux objectifs de notre recherche.

7.2.1 Définition

Selon Lessard-Hébert *et al.* (1990), on appelle entretien (ou interview ou encore entrevue) un rapport oral, en tête à tête, entre deux personnes dont l'une transmet à l'autre des informations sur un sujet prédéterminé. C'est une discussion orientée, un procédé d'investigation utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec des objectifs fixés.

En recherche, l'entrevue peut non seulement être utilisée seule ou en relation avec d'autres techniques, mais elle peut aussi prendre des formes variées. Il existe en effet plusieurs façons de décrire et de classer les divers types d'entrevues. Powney et Watts (1987) suggèrent deux grandes catégories: l'une axée sur la réponse, l'autre sur l'information.

L'entrevue axée sur la réponse est caractérisée par le fait que l'interviewer conserve le contrôle tout au long du processus. Elle est la plupart du temps structurée ou du moins semi-structurée, en ce sens que cette dernière, tout en visant à recueillir des informations, ne tient pas compte de façon absolue de l'ordre d'apparition des renseignements dans l'ensemble du déroulement du processus.

L'entrevue axée sur l'information vise à cerner la perception, la vision d'une personne ou d'un ensemble de personnes dans une situation donnée. Ici encore, la démarche peut être plus ou moins structurée, mais, dans ce dernier cas, c'est l'interviewé qui impose le degré de structuration. On qualifie souvent

ce type d'entrevue de non structurée, dans ce sens qu'elle n'est pas structurée du point de vue de l'intervieweur. Un tel type d'entrevue permet à l'interviewé d'exprimer ses sentiments et ses intérêts sans crainte d'être contraint par l'intervieweur. Compte tenu de nos objectifs de recherche, nous avons axé nos entrevues prioritairement sur la réponse.

7.2.2 *Types d'entrevues*

Omar Aktouf (1987) catégorise les entrevues en six types selon leurs modalités de déroulement et la forme des questions posées. Ainsi, on retrouve l'entretien clinique, directif, en profondeur, centrée, non directif et enfin l'entretien semi-directif.

Nous avons choisi d'utiliser un type d'entretien où l'interrogé a eu à répondre à des questions précises (mais qui restent tout de même assez larges); il ne doit pas dévier du cadre de chaque question ni associer librement selon son inspiration comme dans les types d'entretiens non directifs. Ce genre d'entretien est, comme son nom l'indique, à mi-chemin entre le non directif et le directif. Dans la pratique, c'est souvent une combinaison de ces deux formes que nous avons utilisée. Le but recherché est de s'informer, mais en même temps de vérifier, à l'aide de questions, des points particuliers liés à certains de nos six objectifs de recherche.

Aktouf (1987) précise que l'entretien se distingue aussi par la tournure des questions que l'on pose et le type de réponse qui est induit. On différencie ainsi l'interview direct et l'interview indirect. Dans la première, on a recours à des questions qui appellent des réponses directes, sans nécessiter ni interprétation ni décodage (par exemple: « Pensez-vous être timide? »); dans la seconde, la réponse est dite indirecte, car elle nécessite interprétation (ainsi, toujours à propos de la timidité, on poserait une question du genre: « Comment peut-on identifier une personne timide selon vous ? ». Cette question incitera la personne à développer une argumentation construite pour y répondre.

Parmi tous ces types d'interview, la forme semi-dirigée indirecte nous semblait la plus adaptée à notre problématique. En effet, nous avions à collecter des informations sur des points assez précis tout en nous laissant une certaine liberté afin de recueillir des informations plus générales pouvant être significatives pour contextualiser le propos.

7.2.3 *Préparation de l'entretien*

7.2.3.1 *Formation de l'enquêteur*

Certains semblent posséder un don des relations humaines, un pouvoir de contact exceptionnel; bien formés, ils font des interviewers de grande classe. L'expérience montre toutefois qu'une préparation adéquate permet à beaucoup de chercheurs moins favorisés de mener des entretiens fructueux (De Landsheere, 1982). Une des techniques de formation décrite dans l'ouvrage de cet auteur est celle du jeu du rôle: une entrevue simulée, moniteur et étudiants jouent alternativement le rôle du sujet ou de l'enquêteur. Nous nous sommes donc entraînés à mener des entretiens semi-structurés selon ce processus durant trois entretiens avec des sujets n'appartenant pas à l'étude. Ces entretiens fictifs duraient environ 45 minutes et étaient enregistrés, ce qui permettait de nous familiariser avec l'outil d'enregistrement audio. Ensuite, nous écoutions les entretiens réalisés et nous observions à l'aide d'une grille construite par Desbiens (2000) les améliorations et les lacunes. Au cours des trois entretiens et à la suite des évaluations, nous avons modifié et perfectionné nos habiletés pour faire passer des entrevues semi-dirigées. Nous avons estimé que nous étions prêts pour les entrevues réelles étant donné que nous remplissions la majorité des exigences de la grille avec satisfaction.

7.2.3.2 *Préparation immédiate*

Nous avons réalisé une préparation de l'enquêteur. Selon De Landsheere (1982), tout entretien doit être soigneusement préparé par une médiation où l'enquêteur s'imprègne des données fondamentales du problème à étudier. Sans compréhension profonde des objectifs poursuivis, il n'est guère possible de faire produire à l'entretien tout ce qu'il peut apporter. Selon ce même auteur, moins l'entretien est structuré, plus l'art de l'interrogateur, sa sagacité, sa finesse

psychologique interviennent. Pour cela, nous avons construit des schémas d'entretiens semi-dirigés (annexe E) qui ont été corrigés et validés par des membres du CIGS ne participant pas aux entrevues. Nous nous sommes appuyés sur la documentation du CIGS et sur nos objectifs de recherche pour les construire. Il est évident que les écrits consultés sur la supervision des stagiaires, le rôle des PEA, des superviseurs, etc. dans le cadre de la revue de littérature ont influencé la construction de ces grilles.

Concernant la préparation du sujet, il importait qu'il soit bien disposé à répondre aux questions que nous allions lui poser. Le moyen le plus sûr d'obtenir sa collaboration était de le persuader, au préalable, de l'intérêt de notre recherche: « Une fois le sujet convaincu et mis en confiance, sa coopération dépasse souvent les prévisions les plus optimistes » (De Landsheere, 1982). Nous avons donc donné une trame de la future entrevue comprenant les principales thématiques qui allaient être abordées (si le participant le souhaitait). Dans tous les cas, nous avons fourni un texte expliquant l'objet de nos recherches.

7.2.4 *Déroulement de l'entretien*

Après avoir bien préparé une entrevue, Aktouf (1987) conseille de suivre une série de recommandations pour mener à bien ce processus.

L'introduction de l'interview: il est important de passer suffisamment de temps pour bien expliquer à l'interrogé l'objet de l'entretien, les motifs, les objectifs du chercheur, l'usage qui sera fait des réponses, en quoi, lui, personnellement, est concerné, ce en quoi il sera utile, pour qui... Sans oublier de se présenter soi-même en tant qu'intervieweur ainsi que les modalités selon lesquelles se déroulera l'entrevue (temps, méthode, mode d'enregistrement...). Nous avons donc suivi ces conseils lors de nos démarches. De plus, nous rappelions les mesures d'anonymat et de confidentialité au sujet ainsi que les objectifs. Cette introduction nous semblait très importante pour lever les angoisses et la méfiance de celui qui, après tout, va subir un "interrogatoire".

Nous avons essayé de rendre la situation, dès le départ, aussi transparente et aussi détendue que possible.

Nous avons utilisé des procédés d'écoute active et de reformulation: il s'agissait de bien montrer à l'interviewé que nous le suivions et que nous le comprenions. Si celui-ci décelait le moindre signe de désintérêt de la part de l'intervieweur, il risquait de se démobiliser et il serait alors très difficile de reprendre le cours des choses. Nous avons donc manifesté par la voix et par les mimiques (hochements de la tête...) que nous étions bien avec l'interlocuteur. De temps à autre, pour nous assurer (et assurer l'autre) que nous avions bien compris, nous reformulions de façon synthétique ce qui venait d'être dit et nous récapitulions des points acquis à chaque étape pour mieux relancer la discussion et la recentrer sur le thème. Cette façon de faire contribue à rapprocher les deux interlocuteurs et à établir une atmosphère propice à la détente et à la confiance indispensable pour une plus grande fiabilité des informations recueillies (Aktouf, 1987).

Nous avons également essayé d'éviter de formuler des réponses à la place du sujet, car ce même auteur indique que le sujet acquiescera presque toujours, même si ce n'est pas ce qu'il voulait, dire parce qu'il croira que c'est ce qu'il faut dire. Même s'il s'instaurait un silence, nous reposions la question. Nous tentions également d'éviter de l'interrompre ou de lui faire sentir que ce qu'il dit était sans intérêt. Nous procédions plutôt par récupération de ce qui venait d'être dit et par des relances à partir de là. Enfin, nous évitions de créer des silences trop longs ou des coupures.

7.2.5 *L'enregistrement des entrevues*

En ce qui concerne l'instrumentation, l'usage du magnétophone provoque souvent des résistances et des blocages chez les interviewés (Aktouf, 1987). Il introduit un élément de perturbation quand il s'agit de procéder à des réglages, par exemple un remplacement de cassette. Par contre, sur le plan de la fiabilité, de la conservation des tons et de l'exhaustivité, cet instrument reste relativement efficace. L'utilisation de la vidéo semble apporter encore plus de

gêne de la part de l'interrogé et n'engendre pas des informations plus pertinentes que le magnétophone. Enfin, la prise de notes reste subjective si elle n'est pas préparée et peut limiter la continuité de la conversation.

Nous avons donc choisi d'utiliser le magnétophone comme outil d'enregistrement. Plus précisément, il s'agissait d'un appareil *Micro-26 voice actued microcassette recorder* de marque *Realistic*. Nous utilisons des microcassettes de 90 minutes de marques *Maxell*.

7.3 Collecte des évaluations de stage

Les dossiers des stagiaires des cohortes 2002-2006 et 2003-2007 sont conservés par le responsable des stages dans son bureau à la FEPS. Une demande de consultation des dossiers a donc été soumise aux membres responsables du CIGS en expliquant les mesures de confidentialité des informations mises en place et pour préserver l'anonymat des sujets. Le CIGS a donné son accord pour permettre d'accéder aux dossiers à des heures précises à fixer avec le responsable des stages. Ainsi, durant cinq demi-journées, les dossiers ont été empruntés, rentrés dans des matrices préparées⁶ sur l'ordinateur et remis à leurs places pour les deux cohortes. Les dossiers des sujets ayant été inclus dans le programme ont également été photocopiés après autorisation des sujets. Ces photocopies dénominalisées sont conservées sous clé et seront détruites au plus tard dans cinq ans.

Les dossiers des étudiants comportent plusieurs rapports de stage (variable selon leur année d'étude), un curriculum vitae, un compte rendu de stage écrit par le stagiaire et parfois des renseignements spécifiques sur le sujet (par exemple des notes internes faisant état de comportements ou de problèmes particuliers). Nous avons seulement rentré sur les matrices les évaluations correspondant au stage I (Initiation à l'apprentissage de l'enseignement en EPS: deuxième partie), et ce, pour les deux cohortes.

⁶ Les procédures utilisées pour rentrer ces données sont expliquées plus précisément dans la section réservée au traitement des variables.

Le responsable des stages nous a fourni une liste des évaluations des EFEPS concernant la détection hâtive des stagiaires en difficulté pour les cohortes 2002-2006 et 2003-2007. Nous reviendrons sur ces différentes catégories.

Tableau 3

Répartition des étudiants en fonction des cheminements choisis par les EFEPS par cohorte

	Adéquat	Adéquat (après vérification)	A surveiller	Difficile	Très difficile	Total
2002- 2006	22 39 %	Ne s'applique pas	26 46 %	6 10 %	3 5 %	57
2003- 2007	23 31 %	15 21 %	13 18 %	9 13 %	12 17 %	72

Les questionnaires complétés par les PEA avaient une forme légèrement différente entre la cohorte 2002-2006 et 2003-2007, nous les avons donc traités séparément. Les évaluations de la cohorte 2002-2006 comprenaient les catégories « qualité du français; explications; consignes et démonstration (efficaces) » que les évaluations de 2003-2007 ne possédaient pas. Inversement, on retrouvait les catégories « explique la ou les situations d'apprentissage efficacement; démontre la ou les situations d'apprentissage efficacement; informe de manière signifiante les élèves quant aux paramètres de l'apprentissage; signifie sa présence, sa disponibilité, sa vigilance et maintient le groupe en alerte; favorise la rétention des éléments importants du cours » pour la cohorte 2003-2007 que l'on ne retrouvait pas dans celle de 2002-2006 (annexe F). Nous sommes conscients que chacun des critères de ces grilles n'a pas le même impact concernant l'attribution d'un superviseur de stage. Par exemple, un grand ajustement concernant un critère comme l'habillement est moins susceptible d'inquiéter le CIGS qu'un problème de communication.

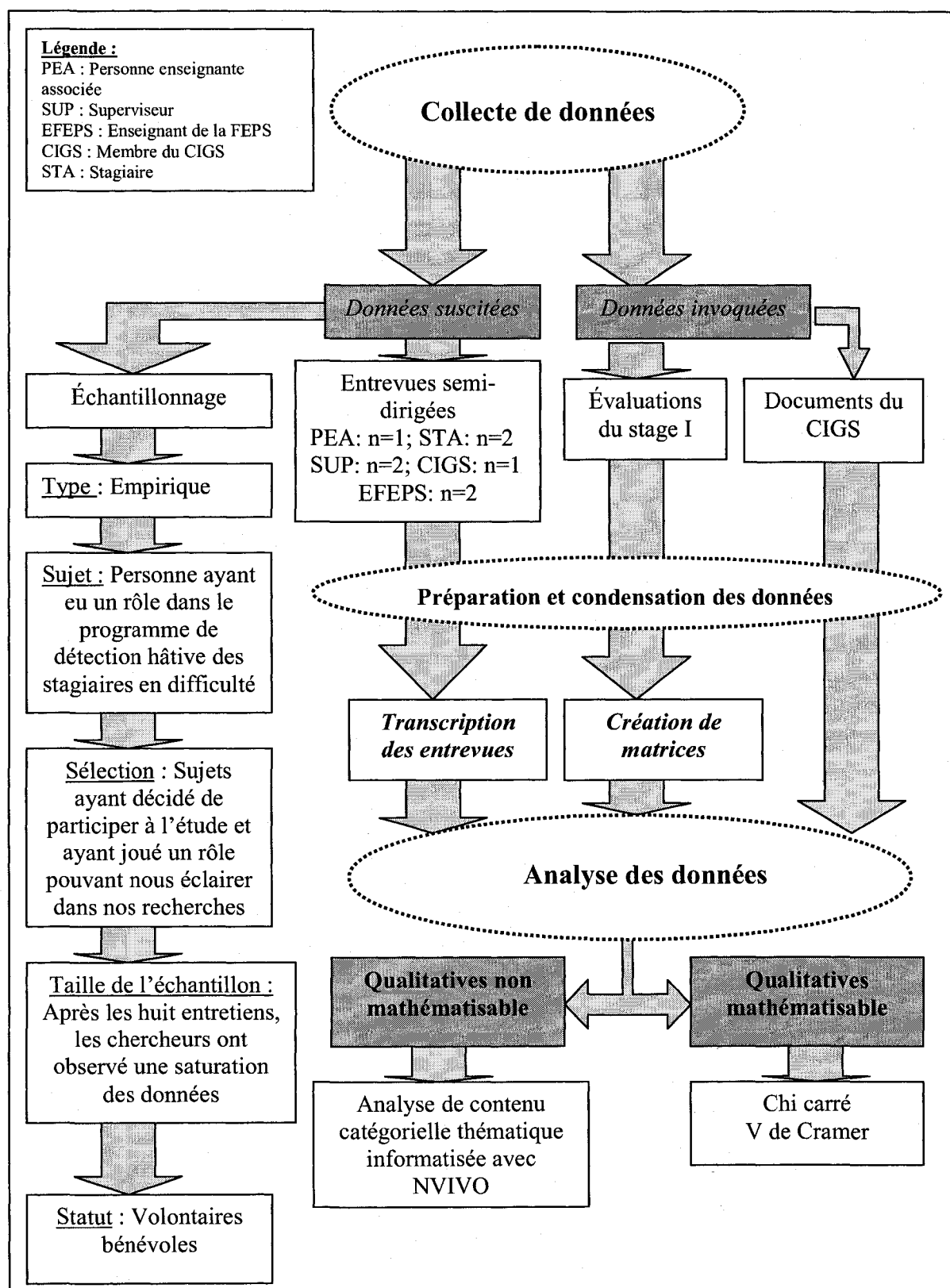
De plus, les catégories liées à l'intervention réalisée (« cheminement adéquat », « retour à un cheminement adéquat »...) ont elles aussi changé.

Ainsi, lors du programme de 2003-2007, la catégorie « Retour à un cheminement adéquat » a été rajoutée par rapport à la cohorte précédente.

Le schéma suivant récapitule l'ensemble de notre démarche d'échantillonnage, de collecte et de préparation des données.

Figure 2

Schéma récapitulatif de la collecte, du traitement et de l'analyse des données



8 L'ANALYSE DES DONNÉES

Les données que nous avons récoltées sont de types différents en fonction des outils que nous avons utilisés. En effet, les dossiers de stage et les bandes sonores des entretiens ont été analysés selon des procédures différentes. Nous allons maintenant expliquer comment nous avons procédé pour analyser les données collectées.

8.1 Évaluations de stage

Les dossiers de stage contiennent plusieurs parties, nous nous sommes centrés sur les éléments traitant du stage I et plus particulièrement sur les grilles d'évaluation remplies par les PEA. Ces dernières PEA avaient également à formuler des commentaires, mais nous les avons volontairement écartés de l'analyse pour les raisons suivantes: toutes les PEA ne remplissaient pas ces parties. De plus, la majorité des commentaires étaient trop généraux et n'apportaient que peu d'informations sur les stagiaires, par exemple « Excellent » ou encore « On voit qu'il aime travailler avec ses jeunes et qu'il est à sa place »; enfin, après une lecture globale des commentaires, nous avons pu constater que les exigences n'étaient pas les mêmes chez toutes les PEA et que les remarques étaient parfois trop sévères alors qu'il s'agit du premier stage.

Si l'on se réfère aux travaux de De Ketele et Roegiers (1991), nous pouvons classer nos données invoquées comme étant un type d'évaluation formative, car la décision était de déterminer la remédiation la plus appropriée aux difficultés de chaque étudiant en vue de les faire progresser ou tout simplement d'améliorer leur progression.

Ces grilles d'évaluation du stage permettent de vérifier si l'étudiant a des ajustements « pas ou peu, moyens, ou grands » à réaliser sur plusieurs items contenus dans les grilles d'évaluation (annexe F).

8.2 Analyse des évaluations

Une fois les évaluations recueillies, il s'agit de traiter les informations et de les organiser afin de répondre aux questions de recherche. Les réponses aux questions de l'enquête ne peuvent généralement être traitées telles qu'elles ont été recueillies sur le terrain: il faudra les mettre sous une forme qui les rend aptes à être analysées. Pour l'explication de ce processus, nous nous appuyerons sur Berthier (1998).

8.2.1 *Des items aux variables*

Au moment de l'analyse statistique, chaque question de l'évaluation devient une variable (ou parfois même plusieurs variables). Une variable est une quantité susceptible de prendre un certain nombre de valeurs. À l'origine, le terme de variable était réservé dans les cas où les valeurs étaient numériques. Par extension, on appelle variable tout caractère soumis à une analyse sociologique dont les valeurs ne sont pas forcément numériques (comme le sexe, la profession, le niveau d'accord). Les valeurs d'une variable prennent le nom de modalités (ou items). Une variable est donc définie par l'ensemble de ses modalités, c'est souvent les différentes réponses à une question (Berthier, 1998).

Dans notre recherche, pour la cohorte 2002-2006, il existait 17 variables regroupées en trois catégories.

Figure 3

Exemple de grille d'évaluation complétée par les PEA pour la cohorte 2002-2006

Ajustements	Pas ou peu			Moyen			Grand		
Qualités personnelles et professionnelles	A-	A	A+	B-	B	B+	C-	C	C+
Ponctualité									
Habillage									
Dynamisme									
Aisance dans la classe									
Respect des élèves									
Réceptivité aux conseils									
Respect des règles de l'école									
Communication avec le personnel									
Observation lors des situations d'apprentissage									
Se place ou se déplace pour bien voir les élèves									
Reconnaît les difficultés (intervient)									
Communication									
Qualité du français									
Qualité de l'expression verbale: Intonation									
Volume									
Débit									
Explications (brèves, complètes)									
Consignes									
Démonstrations (efficaces)									

Pour la cohorte 2003-2007, les évaluations comprenaient 20 variables.

Figure 4

Exemple d'une grille d'évaluation complétée par les PEA pour la cohorte 2003-2007

Ajustements	Pas ou peu			Moyen			Grand		
Qualités personnelles et professionnelles	A-	A	A+	B-	B	B+	C-	C	C+
Habillage									
Respect des règles de l'école									
Communication avec le personnel									
Ponctualité									
Dynamisme									
Aisance dans la classe									
Respect des élèves									
Réceptivité aux conseils									
Se place ou se déplace pour bien voir les élèves									
Reconnaît les difficultés (intervient)									
Qualité de français oral									
Qualité du français écrit									
Qualité de l'expression verbale: Intonation									
Qualité de l'expression verbale: Volume									
Qualité de l'expression verbale: Débit									
Explique les situations d'apprentissage efficacement									
Démontre les situations d'apprentissage efficacement									
Informe les élèves sur les paramètres de l'apprentissage									
Signifie sa présence, sa disponibilité, sa vigilance, ...									
Favorise la rétention des éléments importants du cours									

Les réponses « Pas ou peu », « Moyen » ou « Grand » sont des mesures qualitatives qui intègrent une notion de gradation.

8.2.2 *Variables ordinales*

Une variable est ordinale si un ordre existe entre les modalités de réponses; celles-ci constituent un ensemble de classes ordonnées comme des classes d'âge, des degrés de faveur ou d'accord, des degrés de fréquence: moins de 2 heures/ 2 à 4 heures/ plus de 4 heures (Thomas et Nelson, 2001) . Les répondants seront rangés sur une échelle ordinale dans notre cas; pour chaque item, la PEA doit choisir entre les différents degrés d'ajustements: Pas ou peu, moyens ou grands.

Les variables de ce niveau sont dites qualitatives et à l'intérieur de chaque appréciation, (pas ou peu, moyen...) la PEA peut encore choisir entre trois niveaux subdivisés eux-mêmes en trois sous-ensembles. Nous avons donc à travailler avec des variables de type ordinales.

8.2.3 *Codification des variables*

8.2.3.1 *Principe de la codification*

Une fois identifiée, chaque variable de l'enquête fait l'objet d'une codification. Un code associe une valeur à chaque modalité de réponse. Nous avons choisi en général des codes numériques simples, qui collent au mieux à la présentation du questionnaire pour minimiser le risque d'erreurs de codage.

Nous avons opté pour un traitement quantitatif de données qualitatives grâce à l'utilisation d'un codage binaire des variables.

On peut considérer que chaque trait ou chaque catégorie peut être présent ou absent, ce qui conduit à un codage binaire. (...) imaginons une variable qualitative, par exemple l'absentéisme, qui serait codée selon trois catégories, soit rarement, moyennement, fréquemment. Le codage binaire transforme cette variable qualitative en trois variables binaires puisque l'on devra coder absentéisme rare: 1 ou 0, absentéisme moyen: 1 ou 0, absentéisme fréquent 1 ou 0. En binaire, cette variable prendra trois colonnes d'une matrice. (Van der Maren, 1996, p. 451-452).

Ainsi, pour chaque variable nous avons codé un "1" dans la colonne correspondant à l'appréciation de la PEA selon le modèle suivant.

Figure 5
Exemple de codage d'une évaluation 2002-2006

Ajustements	Pas ou peu			Moyen			Grand		
Qualités personnelles et professionnelles	A-	A	A+	B-	B	B+	C-	C	C+
Ponctualité		1							
Habillage			1						
Dynamisme				1					
Aisance dans la classe		1							
Respect des élèves	1								
Réceptivité aux conseils	1								
Respect des règles de l'école			1						
Communication avec le personnel		1							
Observation lors des situations d'apprentissage									
Se place ou se déplace pour bien voir les élèves		1							
Reconnait les difficultés (intervient)			1						
Communication									
Qualité du français	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Qualité de l'expression verbale: Intonation				1					
Volume		1							
Débit		1							
Explications (brèves, complètes)			1						
Consignes					1				
Démonstrations (efficaces)							1		

Codage des non-réponses

8.2.3.2 Traitement des non-réponses

Les listes de modalités de réponses aux questions supposent qu'il n'y a pas de non-réponse. Or, il arrive que certains enquêtés ne répondent pas. On peut parfois prévoir un code de non-réponse. Cela revient à ajouter une modalité dans la liste. Certains logiciels acceptent aussi le blanc (espace vide) comme signe de valeur manquante. Nous avons utilisé le logiciel Excel pour traiter nos données. Les non-réponses ont été marquées par un point d'interrogation sur toute la ligne correspondante.

8.2.3.3 Résultat du codage: le tableau des données ou matrice

Nous avons reporté les informations de l'enquête dans un document synthétique qui a l'apparence d'un tableau. Dans ce tableau à double entrée, on retrouve toute l'information de l'enquête, ce qui facilite les dépouillements ultérieurs et les tests statistiques. L'information a été saisie sur un tableur

classique (type Excel) en prévoyant une ligne pour chaque habileté et une colonne par type d'appréciation (annexe F). Une fois les données de tous les questionnaires rentrées, nous avons réalisé des récapitulatifs par catégorie de stagiaire (cheminement adéquat, cheminement à surveiller, cheminement difficile...). Ces tableaux seront présentés dans la section résultat.

8.2.3.4 *Traitement des données*

Nous avons à traiter des variables indépendantes dans nos tableaux. En effet, d'une part, les stagiaires étaient assignés dans une catégorie selon leur cheminement par les EFEPS et selon une évaluation globale et, d'autre part, les PEA complétaient les questionnaires pour évaluer les ajustements à apporter sur 17 ou 20 habiletés selon la cohorte.

Notre hypothèse nulle (H_0) était qu'il n'existait pas de relation entre les évaluations des PEA et celle des EFEPS. Afin de savoir si nous devons accepter ou rejeter l'hypothèse nulle, nous avons réalisé un test statistique du chi carré selon la procédure décrite par Lapin (1987). Les fréquences observées ont été compilées et les fréquences théoriques calculées. Le nombre de degrés de liberté a été aussi évalué en fonction du nombre de rangés et du nombre de colonnes. Pour comparer les fréquences observées et les fréquences théoriques espérées, on se sert de l'équation suivante pour calculer la valeur de la statistique du chi carré:

$$X^2 = \sum ((f_{ij} - f'_{ij})^2 / f'_{ij}).$$

Nous avons également réalisé un V de Cramer selon la procédure décrite par Lapin (1987). Ce test décrit la force d'une association dans un échantillon. Sa valeur varie entre 0 (ce qui décrit une complète indépendance) et 1 (ce qui représente une complète dépendance entre les données). Ce test a la particularité de prendre en considération la taille de l'échantillon N et se calcule selon la formule suivante:

$$V = \sqrt{(X^2 / (N * (Ligne - 1)))}$$

Les variables étaient nombreuses (17 pour 2002-2006 et 20 pour 2003-2007) et Van der Maren (1996) nous indique qu'un codage binaire amène à un éclatement des variables. Nous avons donc décidé de réduire la quantité de gradations des évaluations pour calculer les chis carrés et les V de Cramer.

Rappelons que chaque type d'ajustement (pas ou peu, moyen, grand) comporte trois appréciations possibles codées respectivement par A-, A, A+ ; B-, B, B+ ; C-, C, C+. Nous avons décidé de regrouper les résultats par type d'ajustement et non par réponse spécifique. Ainsi, pour un stagiaire ayant A-, A ou A+, pour son dynamisme, nous avons considéré qu'il y avait « pas ou peu » d'ajustement à réaliser.

Nous avons réfléchi aux variables présentes dans les évaluations des PEA et qui avaient pu être observées par les EFEPS dans les séances simulées. Nous avons ainsi décidé de réaliser un nouveau test de chi carré et de V de Cramer en ne considérant que les variables incluses dans la rubrique communication et observation des situations d'apprentissage (soit neuf variables au lieu de 17 pour 2002-2006 et 12 au lieu de 20 pour 2003-2007). Notre supposition était ici que les variables relatives à l'intervention étaient les plus pertinentes pour détecter les difficultés des stagiaires et que c'était précisément celles-ci qui étaient observées par les EFEPS.

8.3 Traitement des entretiens

Nos entretiens ont été enregistrés sur des cassettes audio et transcrits sous forme de verbatims pour chaque entretien. Nous devions ensuite réaliser une analyse du discours obtenu.

8.3.1 Transcription des entretiens

Les entretiens ont été transcrits dans une forme proche du français international (exemple: « Je suis » pour « Chus »; « Je ne sais pas » pour « J'sais pas », etc.). Cependant, le style et la syntaxe n'ont pas été reconstruits de façon à éviter toute modification du sens du discours des personnes

interrogées. Le déroulement chronologique des échanges entre le chercheur et les participants a été strictement respecté. Un nouveau paragraphe a été créé à chaque fois qu'un locuteur différent prenait la parole. De plus, chaque ligne a été numérotée pour faciliter le repérage des unités d'information. Enfin, le symbole « R -» (pour réponse) précédait les propos de la personne interrogée alors que le symbole « Q -» (pour question) précédait ceux du chercheur qui réalisait l'entrevue.

8.3.2 *Analyse de contenu qualitative*

C'est une méthode intensive d'analyse du discours. On analyse un petit nombre d'informations complexes, détaillées et l'articulation complexe entre les différents éléments du discours.

Il y a deux niveaux d'analyse du discours selon De Ketele *et al.* (1991), ce qui est dit, « le fond » et la manière dont c'est formulé, « la forme ». La relation entre ce qui est dit et la manière dont ça a été dit est dialectique (la signification d'une communication est inséparable de sa forme). Pour notre part, le fond était la priorité, car nous cherchions à obtenir des informations sur le programme de détection et d'aide aux stagiaires en difficulté. L'analyse de la forme du discours ne nous aurait pas apporté des informations pertinentes compte tenu de notre objet de recherche.

8.3.3 *Analyse de contenu*

Landry (1992) définit l'analyse qualitative de contenu comme un moyen d'interpréter le matériel collecté à l'aide de catégories analytiques. Nous avons choisi de réaliser une analyse catégorielle thématique à l'aide du logiciel NVIVO.

Nous savions quel type d'information nous allions recueillir grâce aux schémas d'entrevue, ce qui nous a permis d'élaborer une première grille (annexe G). Cependant, les entrevues étant semi-dirigées, certaines informations dépassant le cadre du schéma de l'entrevue sont apparues au cours des

entretiens. Afin de pouvoir analyser tout le contenu de nos entrevues, nous avons élaboré une deuxième grille de lecture mixte (Landry, 1992). Ainsi, nous avons retravaillé et complété notre première grille après avoir relu tous les verbatims. La deuxième grille produite provient en partie des catégories analytiques prévues en fonction du schéma d'entrevue, mais également d'une autre partie émergeant du matériel analysé.

Nous avons décidé d'utiliser comme unité d'analyse la phrase. Une phrase correspond à une « unité élémentaire d'un énoncé, formée de plusieurs mots ou groupes de mots dont la construction présente un sens complet » (Larousse 2006, p. 817). Dans les verbatims, une phrase commence par une majuscule et finit par un point. L'entretien a été découpé en phrase en fonction de l'intonation du sujet ainsi que de la cohérence d'une idée. Nous avons décidé de choisir la phrase, car elle permet de conserver un degré de sens et un contexte qu'un simple mot ne pourrait apporter. Nous aurions également pu choisir le paragraphe, mais plusieurs idées apparaissaient dans ce type de découpage, ce qui n'aurait pas permis d'obtenir toutes les informations liées au propos du répondant.

8.3.4 *Construction et validation des grilles d'analyse semi-inductives*

À partir de la première grille tirée des schémas d'entrevue (annexe G), nous avons étudié minutieusement les verbatims des entrevues. Cette analyse nous a emmenés à construire une nouvelle série de grilles semi-inductives dont les catégories étaient tirées des schémas d'entrevue et du contenu des verbatims.

Nous avons ensuite redéfini adéquatement les différentes catégories de chaque grille semi-inductive afin de les rendre le plus exclusives possible entre elles. Nous les avons ensuite découpées en sous-catégories que nous avons agrémentées d'exemples afin de guider le codeur dans sa tâche (annexe H).

Ces grilles ont ensuite été testées afin de savoir si elles étaient fonctionnelles pour coder le discours. Une personne extérieure à la recherche a

donc codé des extraits de verbatims avec succès, ce qui nous a permis de conclure que la grille était fonctionnelle.

Nous avons ensuite à tester la fidélité de la grille d'analyse. Nous avons pour cela découpé les entrevues en extraits et tenté de coder les extraits présentés. La quantité d'extraits allait de 49 à 80 en fonction de la longueur des verbatims. Nous avons également essayé de choisir des extraits qui représentaient l'ensemble des catégories de la grille. Une personne extérieure à la recherche a, de son côté, codé les extraits et le chercheur a effectué la même opération. Une semaine après, le chercheur principal a effectué de nouveau les mêmes tests afin de vérifier la fidélité intra-codeur.

Tableau 4
Récapitulatif des tests de fidélité réalisés sur les grilles d'analyse semi-inductives

Grilles d'analyse semi-inductives des entrevues	Nombre d'extraits	Fidélité inter-codeur	Fidélité intra-codeur
PEA	49	94 %	96 %
Superviseurs	80	85 %	91 %
Concepteur du programme	50	90 %	96 %
Enseignants de la FEPS	51	83 %	92 %
Stagiaires	58	81 %	93 %

Nous nous étions fixé comme objectif de fidélité inter-codeur 80 % et intra-codeur 90 %. Les résultats de ces tests révèlent que nous avons dans les deux cas dépassé les objectifs fixés. À la suite de ces procédures de validation, nous pouvons affirmer que les cinq grilles semi-inductives qui vont nous servir à analyser le contenu de nos entrevues sont fidèles.

8.4 Le codage sous NVIVO

Nous avons utilisé le logiciel QSR NVIVO 2 pour traiter nos huit entrevues. Nous avons effectué deux traitements successifs dans cette étape.

Tout d'abord, nous avons codé en fonction du statut du répondant (stagiaire, superviseur...) et des catégories de la grille d'analyse semi-inductive correspondante. Par exemple, la PEA possédait six catégories découpées en 15 sous-catégories. Cette opération nous a permis de faire ressortir des éléments du discours qui pouvaient être similaires ou divergents entre deux répondants ayant un même statut. L'utilisation de catégories permet également de classer l'information, ce qui facilite l'analyse.

Dans un second temps, nous avons réutilisé les extraits issus du premier codage à l'aide du logiciel NVIVO pour les coder par objectif. Le premier codage a permis d'obtenir des réponses en fonction du statut des sujets et d'établir ainsi un profil du répondant. Le second codage nous a permis de répondre plus directement à nos objectifs de recherches. Nous avons six objectifs de recherche: nous avons donc codé les extraits qui nous semblaient pertinents en six catégories.

Dans le cas des deux codages, nous avons une partie du discours qui n'appartenait à aucune catégorie prévue. Lorsque les propos recueillis ne contenaient pas d'informations pertinentes, nous avons classé les extraits dans une catégorie « autre ». Nous avons dans un deuxième traitement relu cette catégorie pour nous assurer qu'elle ne contenait pas d'informations utiles pour cette étude. Cependant, au cours du traitement, une nouvelle catégorie a émergé. Cette catégorie regroupait des propos se rapportant à la politique mise en place à la FEPS concernant la gestion des stages et principalement le rôle de la PEA. Nous avons donc pris en considération cette catégorie émergente lors de l'analyse des entrevues.

Ce chapitre sur la méthodologie a présenté les procédés et démarches que nous allons employer pour répondre à nos objectifs de recherche. Ainsi, nous avons choisi d'utiliser plusieurs types de stratégies pour étudier le programme de dépistage hâtif et d'aide aux stagiaires en difficulté. Nous avons consulté la littérature et la documentation interne du CIGS afin de comprendre le fonctionnement du programme. Ces informations nous ont permis de

construire les schémas d'entrevue que nous avons utilisés dans nos huit entretiens semi-dirigés. Ces entretiens ont été traités selon une procédure d'analyse de contenu, à l'aide d'un logiciel. Enfin, nous avons entré les évaluations du stage I pour les deux cohortes afin de vérifier les concordances existantes entre les évaluations des EFEPS et celle des PEA. L'ensemble des résultats obtenus est présenté dans le chapitre suivant.

QUATRIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS

Nous avons obtenu des résultats sous différentes formes compte tenu des procédures de collecte de données que nous avons employées. Ainsi, nous avons obtenu d'une part des résultats qualitatifs mathématisables à la suite des collectes des évaluations de stage et d'autre part des extraits de verbatims faisant suite aux entrevues effectuées. Dans un premier temps, nous présenterons les résultats provenant des évaluations contenues dans les dossiers des stagiaires et nous les illustrerons à l'aide de figures et de graphiques. Dans un deuxième temps, les résultats obtenus à la suite des entrevues semi-dirigées seront commentés par objectif en se basant sur des extraits d'entrevue.

9 RÉSULTATS PROVENANT DES ÉVALUATIONS CONTENUES DANS LES DOSSIERS DES STAGIAIRES

Dans cette première partie, nous allons présenter les résultats obtenus à la suite du traitement des évaluations des PEA. Ces résultats sont organisés par cohorte et en fonction des variables prises en compte.

9.1 Résultats pour la cohorte 2002-2006

À partir des grilles de contingence obtenues à la suite de la saisie des évaluations de stage pour la cohorte 2002-2006, nous avons calculé le chi carré. Ce test nous permet d'établir une forme de corrélation entre les évaluations globales réalisées par les EFEPS et les évaluations selon des critères complétés par les PEA. En fait le chi carré permet de vérifier si la distribution des fréquences en fonction des catégories est le fruit du hasard ou non.

Les nombres en gras correspondent aux fréquences observées pour une catégorie donnée alors que les chiffres inscrits dans les petits rectangles correspondent aux fréquences attendues en théorie.

Figure 6

Tableau des contingences, chi carré et V de Cramer pour la cohorte 2002-2006

Chi carré 2002-2006

		Ajustements conseillés par les PEA					
		1) Pas ou peu		2) Moyen		3) Grand	
Cheminements selon EFEP:	Adéquat	366	273	6	90	0	9
	À surveiller	273	323	161	106	5	10
	Difficile	46	73	46	24	8	2
	Très difficile	21	37	20	12	9	1
	TOTAL	706		233		22	

$\chi^2=282,264$

V de Cramer

$V=\sqrt{\chi^2/(N*(Ligne-1))}=\sqrt{(282,26/(961*(4-1)))}=0,31$

Les résultats obtenus montrent que l'on retrouve systématiquement plus de « grands ajustements » (40,91 %) et « d'ajustements moyens » (8,58 %) chez les étudiants ayant été identifiés comme ayant besoin d'une supervision spéciale (« cheminement très difficile ») que chez ceux dont le cheminement est « adéquat » (0 % de « grands ajustements » et 2,57 % de « moyens ajustements »).

En revanche, les étudiants dont le cheminement est jugé adéquat par les EFEPs reçoivent systématiquement plus d'appréciation « pas ou peu d'ajustements » qu'attendu (366 observés pour 273 attendus), ce qui représente la majorité des « pas ou peu d'ajustements » avec 51,84 %.

Pour la cohorte 2002-2006, il ressort donc que des différences significatives sont trouvées entre les quatre cheminements choisis par les EFEPS (« adéquat », « à surveiller », « difficile », « très difficile ») si l'on prend en compte la répartition des ajustements conseillés par les PEA.

Le chi carré d'une valeur de $X^2=282,26$ confirme un degré de corrélation significatif, car il est largement supérieur à 12,59 pour $\alpha<0,05$. La répartition des ajustements des PEA par rapport au type de cheminement choisi par les EFEPS n'est donc pas le fruit du hasard.

Cette corrélation est également confirmée par le V de Cramer, qui nous informe qu'elle est faible à modérée. En effet, le $V=0.31$, ce qui tend plus vers 0 que vers 1 (si $V=1$ cela indique une dépendance parfaite).

Afin de vérifier si les types de cheminements choisis par les enseignants du cours EPS 301 étaient bien distincts les uns des autres en considérant la répartition des ajustements conseillés par les PEA, nous avons réalisé un graphique récapitulant la répartition des ajustements à effectuer par type de cheminement.

Figure 7

Répartition des ajustements par type de cheminement pour la cohorte 2002-2006

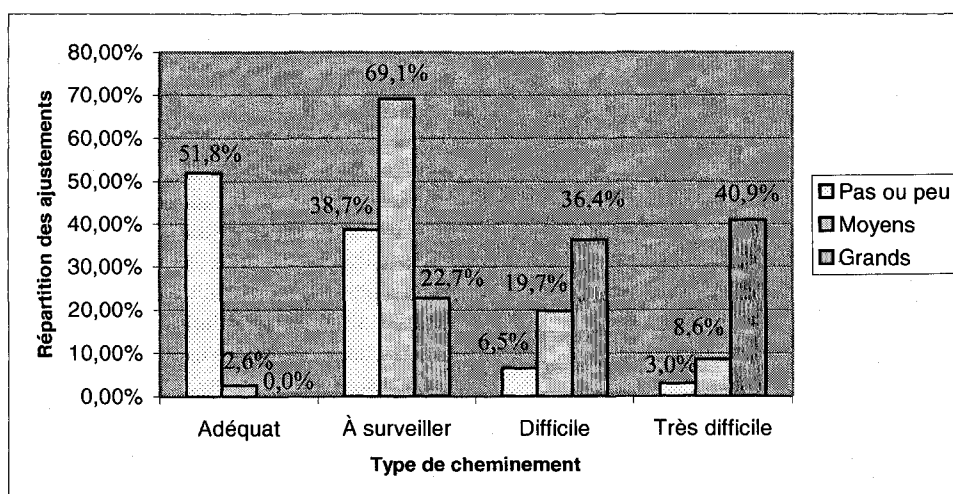
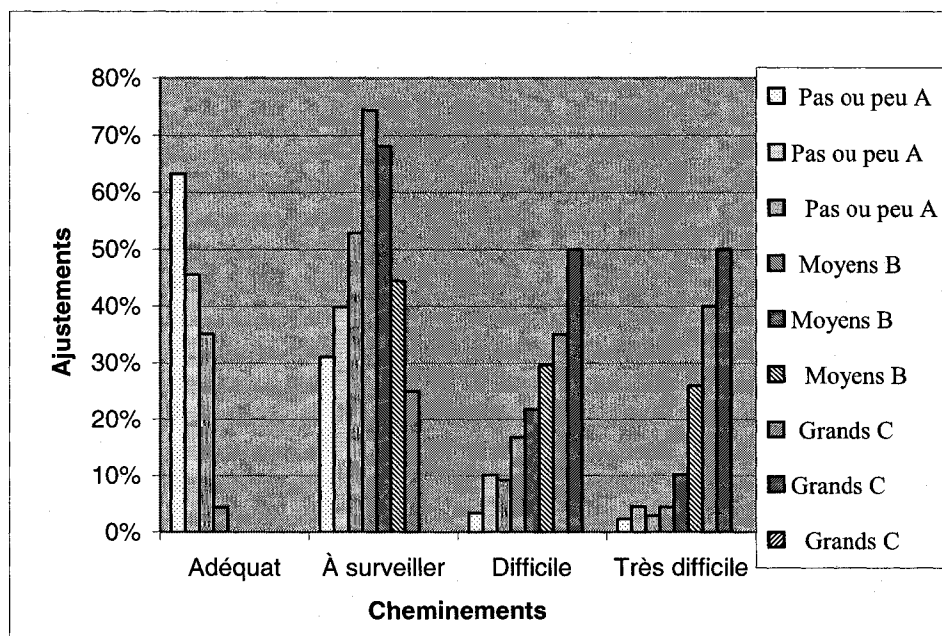


Figure 8
Répartition des ajustements par type de cheminement détaillés pour la cohorte
2002-2006



Les quatre types de cheminement proposés par les EFEPS devraient théoriquement avoir des profils bien distincts entre eux. Les évaluations des PEA comprenaient neuf niveaux d'ajustements regroupés en trois catégories (« pas ou peu », « moyens », « grands »). Afin de faciliter l'analyse, nous avons attribué des symboles pour chacun des neuf ajustements. Ainsi, la catégorie « pas ou peu » d'ajustements se découpe en A-, A, A+ avec A- correspondant à l'ajustement minimal de la catégorie et A+ à l'ajustement maximal des « pas ou peu ». La même opération a été effectuée avec les « moyens » et les symboles B-, B, B+ alors que C-, C, C+ sont attribués aux grands ajustements avec C+ correspondant aux plus grands ajustements possibles sur l'échelle à neuf niveaux.

Les cheminements jugés « adéquats » possèdent la majorité des « pas d'ajustements A- » avec 63,3 % de la proportion totale. Au total, les stagiaires au cheminement « adéquat » possèdent 51,8 % des « pas ou peu » d'ajustements, les cheminements « à surveiller » en possèdent 38,7 % les « difficile » et « très difficile » respectivement 6,5 % et 3 %. Cette répartition

nous amène à penser que, de ce point de vue, les types de cheminements et la répartition des faibles ajustements sont en corrélation.

La répartition des ajustements « moyens » traduit également une distinction entre les types de cheminements. En effet, les stagiaires au cheminement adéquat obtiennent seulement 2,6 % du total des ajustements moyens B-. Les stagiaires dont le cheminement est à surveiller se voient allouer 69,1 % des ajustements moyens (B- : 74,5 %, B : 68,1 % et B+ : 44,4 %). Les cheminements difficiles représentent 19,7 % des ajustements moyens avec 29,6 % de type B+. Enfin, les cheminements « très difficiles » possèdent seulement 8,6 % des ajustements « moyens », mais 25,9 % des ajustements de type B+ totaux.

Les cheminements adéquats ne possèdent aucun « grand » ajustement alors que les cheminements à surveiller en possèdent 22,7 %, mais seulement de type C-. Les cheminements « difficiles » possèdent 36,4 % des « grands » ajustements alors que les cheminements « très difficiles » en possèdent 40,9 %. La différence n'est pas significative entre ces deux cheminements, sachant qu'ils possèdent respectivement 35 % et 40 % de grands ajustements C- et la même proportion de « grands » ajustements C avec 50 % pour les deux. Pour la cohorte 2002-2006, aucun stagiaire n'a eu de « grands » ajustements C+ dans son évaluation de stage.

Il est intéressant de constater que tous les « grands ajustements » (n=22) rapportés se répartissent parmi 17.5 % des étudiants de 2002-2006 soit 10 sur 57 au total. Seulement trois d'entre eux ont été recommandés pour une supervision et se voient attribuer 90% des « grands ajustements ». Quatre étudiants reçoivent huit « grands ajustements » et se sont vus envoyer une lettre. Quatre autres étudiants ont obtenu cinq « grands ajustements » et ont été classés dans les cheminements «À revoir » ou « difficile ».

9.2 Résultats pour la cohorte 2003-2007

La même procédure que précédemment a été utilisée pour la cohorte 2003-2007. Ces opérations nous ont permis d'obtenir les résultats suivants.

Figure 9

Tableau des contingences, chi carré et V de Cramer pour la cohorte 2003-2007

Chi carré 2003-2007

		Ajustements conseillés par les PEA			TOTAL
		1) Pas ou peu	2) Moyen	3) Grand	
Cheminement selon EFEPS	Adéquat	420 346	27 96	0 5	447
	À surveiller	398 419	139 117	4 6	541
	Difficile	100 135	66 38	9 2	175
	Très difficile	163 181	69 50	2 3	234
	TOTAL	1081	301	15	1397

$\chi^2=139,82$

V de Cramer

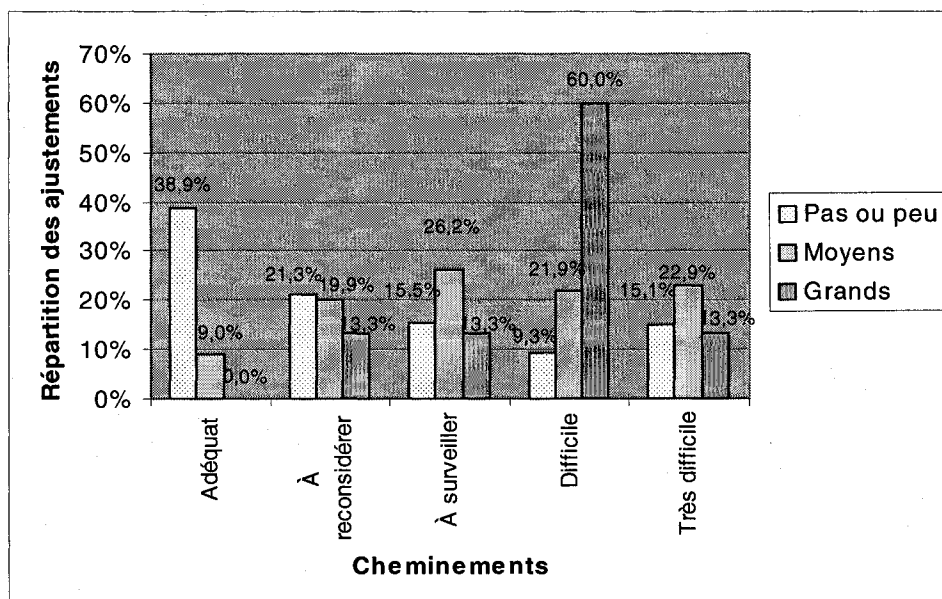
$V=\sqrt{\chi^2/(N*(Ligne-1))}=\sqrt{(139,825/(1397*(4-1)))}=0,18$

Pour la cohorte 2003-2007, il ressort que des différences significatives sont trouvées quant à la répartition des jugements des PEA en considération des classements effectués par les EFEPS (chi carré=139,82 ; $\alpha<0,05$). Une faible relation significative (V de Cramer= 0,183) est trouvée entre l'appréciation des PEA et le classement des EFEPS.

Pour ces calculs de chi carré, nous avons volontairement rassemblé deux catégories. En effet, pour la cohorte 2003-2007, les EFEPS avaient défini cinq types de cheminements (« adéquat », « à reconsidérer », « à surveiller », « difficile », « très difficiles »); cependant, les tableaux des fréquences attendues présentaient plus de 20 % des cellules avec des scores inférieurs à 5, ce qui peut invalider le chi carré (Lapin, 1987). Nous avons donc rassemblé les cheminements « à reconsidérer » et « à surveiller » pour rendre le chi carré valide. Cependant, nous avons conservé les cinq types de cheminements pour analyser la répartition des ajustements entre les catégories.

Figure 10

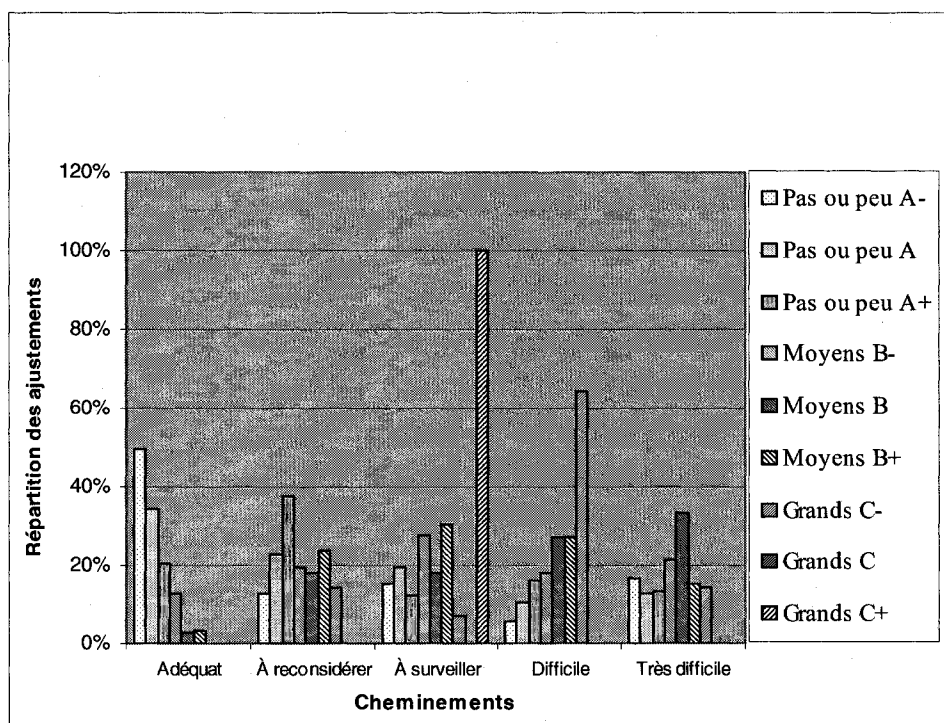
Répartition des ajustements par cheminement pour la cohorte 2003-2007



La répartition des « pas ou peu » d'ajustement traduit un manque de distinction entre les différents types de cheminevements choisis par les EFEPS. En effet, les cheminevements « adéquat » possèdent 38,9 % des « pas ou peu » d'ajustement, mais les cheminevements « à reconsidérer » en possèdent 21,3 % et les cheminevements en « grande difficulté », 15,1 %. Paradoxalement, les cheminevements « difficiles », qui devraient théoriquement posséder un pourcentage plus élevé de « pas ou peu » d'ajustements que les cheminevements « très difficiles », en comptent seulement 9,3 %. De plus, les cheminevements « très difficiles » possèdent presque trois fois plus de pas d'ajustements A- que les « difficile » avec respectivement 16,7 % et 5,6 %.

Figure 11

Répartition des ajustements par type de cheminement détaillé 2003-2007



Les ajustements « moyens » sont répartis assez uniformément entre les cheminements à l'exception du cheminement « adéquat ». En effet, ce dernier possède 9 % des ajustements « moyens » alors que les autres balancent entre 19,9 % (pour les cheminements « à reconsidérer ») et 26,2 % (pour les cheminements « à surveiller »). Il est intéressant de noter que les cheminements « difficiles » et « très difficiles » possèdent quasiment le même nombre d'ajustements « moyens » avec 21,9 % pour le premier et 22,9 % pour le second. Les pourcentages des ajustements détaillés (B-, B, B+) confirment cette répartition très proche entre les deux cheminements.

Les « grands » ajustements sont répartis équitablement entre les cheminements « à reconsidérer », « à surveiller » et « très difficiles » avec un score de 13,3 %. De plus, les cheminements « très difficiles » ne présentent que des grands ajustements C- avec une proportion de 14,3 %, ce qui est exactement le même score que les cheminements « à reconsidérer ». Les cheminements « adéquats » ne possèdent pas de « grands » ajustements alors que les cheminements « difficiles » en possèdent la majorité avec 60 %. Les

cheminements « difficiles » présentent également la majorité des « grands » ajustements C- avec 64,3 %. Les « grands » ajustements de type C ne sont présents dans aucun des cheminements. En outre, il convient de nuancer le 100 % des « grands » ajustements C+ présenté dans les cheminements « à surveiller », car il s'agit d'une seule et unique réponse formulée par une PEA.

Les 14 « grands ajustements » rapportés se répartissent chez 8.3 % des étudiants de 2003-2007 soit six sur 72 au total. Un seul d'entre eux se voit attribuer une supervision en dépit du fait qu'il n'ait reçu qu'un seul « grand » ajustement alors que deux autres étudiants totalisent quatre «grands » ajustements et qu'ils obtiennent respectivement les mentions suivantes: cheminement « adéquat » et cheminement « à surveiller ».

Cette analyse pour les deux cohortes fait ressortir trois éléments importants. Tout d'abord, on retrouve peu de très grands ajustements (seulement des C- à l'exception du C+ expliqué précédemment) suite au premier stage. Ensuite, les cheminements « à reconsidérer » et « à surveiller » sont très proches l'un de l'autre, ce qui pourrait justifier leur fusion. De plus, il n'y a pas assez de différence de fréquences observées entre les cheminements « difficiles » et « très difficiles » pour assigner à l'un le soutien spécifique d'un superviseur et à l'autre une simple lettre. Les cheminements « difficiles » obtiennent de la part des PEA un plus grand nombre de « grands » ajustements que les cheminements « très difficiles ». Par contre, il faut encore une fois nuancer nos propos concernant la répartition des ajustements, car chaque critère évalué par la PEA n'a pas le même poids. Ainsi, il est sans doute moins pertinent d'assigner un superviseur à une personne qui a des grands ajustements C+ à réaliser concernant son habillement que s'il s'agit de sa communication orale. Enfin, les chi carré et les V de Cramer pour les deux cohortes indiquent qu'il existe une relation significative mais faible à modérée entre les évaluations globales des EFEPS et les évaluations critériées des PEA.

9.3 Résultats pour les évaluations concernant l'intervention

Nous venons de voir que la distinction entre les types de cheminements choisis par les EFEPS n'était pas significative d'un point de vue statistique. Cependant, les évaluations des PEA comportaient certains critères qui n'avaient pas pu être observés en micro-enseignement ou qui ne relevaient pas du cours EPS 301. Notre hypothèse était que, si nous arrivions à isoler les habiletés concernant l'intervention qui ont pu être évaluées par les EFEPS et les PEA, nous aurions pu obtenir une plus grande corrélation entre les évaluations des EFEPS et les ajustements conseillés par les PEA. Pour cela, nous avons consulté le responsable du cours EPS 301 et avec son expertise, nous avons décidé de supprimer certaines habiletés de la grille originale des PEA.

Ainsi, pour les cohortes 2002-2006 et 2003-2007, nous avons supprimé la catégorie « Qualités personnelles et professionnelles ». Nous avons ainsi neuf variables au lieu de 17 pour la cohorte 2002-2006 et 12 au lieu de 20 pour 2003-2007.

Figure 12

Habiletés et comportements en lien avec l'intervention éducative (cohorte 2002-2006)

Matrice 2002-2006	Ajustements								
	Pas ou peu			Moyen			Grand		
	A-	A	A+	B-	B	B+	C-	C	C+
Qualités personnelles et professionnelles									
Ponctualité									
Habilleme									
Dynamisme									
Aisance dans la classe									
Respect des élèves									
Réceptivité aux conseils									
Respect des règles de l'école									
Communication avec le personnel									
Observation lors des situations d'apprentissage									
Se place ou se déplace pour bien voir les élèves	3	4	8	6	3	2	0	0	0
Reconnaît les difficultés (intervient)	1	4	10	10	0	1	0	0	0
Communication									
Qualité du français	4	2	6	3	8	2	1	0	0
Qualité de l'expression verbale: Intonation	0	4	6	12	3	1	0	0	0
Volum	1	6	7	6	4	1	1	0	0
Débit	2	8	7	5	2	1	1	0	0
Explications (brèves, complètes)	0	4	2	13	6	1	0	0	0
Consignes	0	4	7	11	2	2	0	0	0
Démonstrations (efficaces)	1	5	9	7	1	0	0	0	0

Figure 13

Habiletés et comportements en lien avec l'intervention éducative (cohorte 2003-2007)

Matrice 2003-2007	Ajustements								
	Pas ou peu			Moyen			Grand		
Qualités personnelles et professionnelles	A-	A	A+	B-	B	B+	C-	C	C+
Habillage									
Respect des règles de l'école									
Communication avec le personnel									
Ponctualité									
Dynamisme									
Aisance dans la classe									
Respect des élèves									
Réceptivité aux conseils									
Observation lors des situations d'apprentissage									
Se place ou se déplace pour bien voir les élèves	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reconnait les difficultés (intervient)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Communication									
Qualité du français oral	4	0	0	4	3	1	0	0	0
Qualité du français écrit	3	2	3	3	1	0	0	0	0
Qualité de l'expression verbale: Intonation	3	2	3	0	0	3	1	0	0
Qualité de l'expression verbale: Volume	4	2	0	3	2	1	0	0	0
Qualité de l'expression verbale: Débit	5	0	2	2	2	1	0	0	0
Étape de préparation									
Explique les situations d'apprentissage efficacement	2	2	4	0	3	1	0	0	0
Démontre les situations d'apprentissage efficacement	3	1	2	2	2	1	0	0	0
Étape de réalisation									
Informe les élèves sur les paramètres de l'apprentissage	38	13	20	17	15	9	2	0	0
Signifie sa présence, sa disponibilité, sa vigilance...	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Étape d'intégration									
Favorise la rétention des éléments importants du cours	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Nous avons ensuite recalculé les chi carrés avec ces nouvelles matrices⁷. Pour 2002-2006, $X^2 = 191,02$ (DDL=6 pour $\alpha < 0,05$), ce qui implique que la répartition entre les types d'ajustements conseillés par les PEA et les cheminements choisis par les EFEPS n'est pas due au hasard. Cependant, le chi carré calculé avec les neuf variables est plus faible que le chi calculé avec l'ensemble des variables ($X^2=282,264$). Les V de Cramer nuancent cette tendance: $V_{\text{communication}}=0,35$ alors que $V_{\text{général}}=0,31$. Comme le V de Cramer correspondant à la communication tend plus vers 1, ceci traduit une plus forte corrélation entre les évaluations des PEA et celle des EFEPS si l'on ne prend que les variables correspondant à l'intervention et à la communication. En effet, le V de Cramer prend en considération la taille de l'échantillon, ce qui nous permet de comparer les deux scores obtenus sur la même échelle. La différence entre les deux V de Cramer étant faible (0,04), on ne peut pas affirmer que l'une

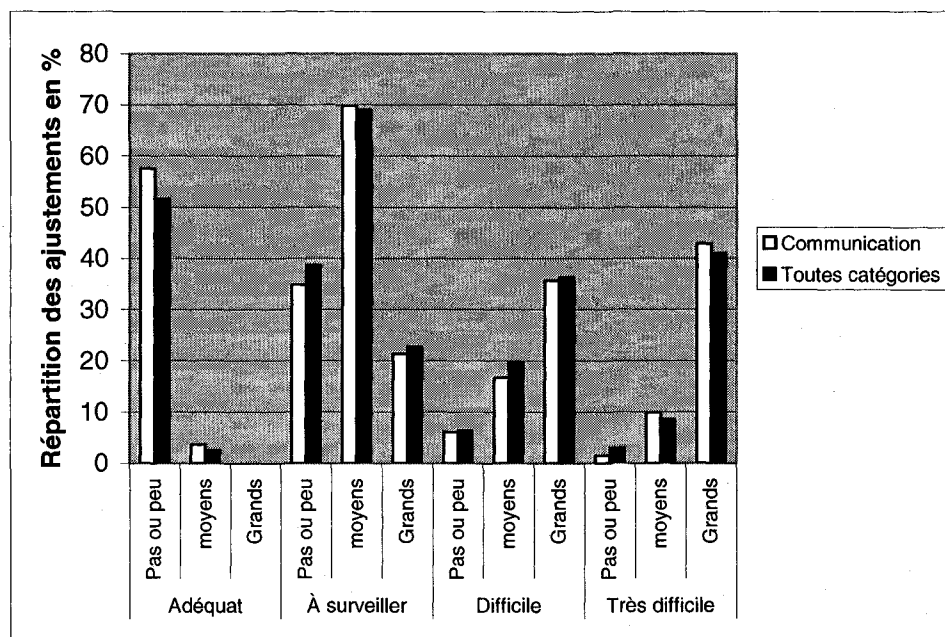
⁷ Nous appellerons $V_{\text{communication}}$ le V de Cramer prenant en considération les variables relatives à l'intervention et à la communication et nous appellerons $V_{\text{général}}$ le V de Cramer comprenant toutes les variables.

des matrices prédomine sur l'autre au niveau de ces corrélations. Toutefois, les deux V de Cramer tendent plus vers 0 que vers 1, ce qui traduit une corrélation modérée entre les deux évaluations. Une corrélation légèrement plus forte est observée pour le $V_{\text{communication}}$.

Pour comprendre à quel niveau se situaient les différences entre les deux types d'évaluation, nous avons mis en parallèle les deux résultats pour la cohorte 2002-2006 (l'une avec les neuf variables et l'autre avec l'ensemble des variables).

Figure 14

Répartition des ajustements comparés entre communication et toutes catégories 2002-2006



Ce graphique nous montre que les profils sont globalement similaires si l'on prend chaque type de cheminement et la répartition des ajustements. La différence la plus importante entre les matrices ne prenant en compte que la communication et les grilles générales se situe sur le cheminement « adéquat » avec « pas ou peu » d'ajustement. La différence entre les matrices n'est que de 5,8 % avec une proportion plus importante pour la matrice communication.

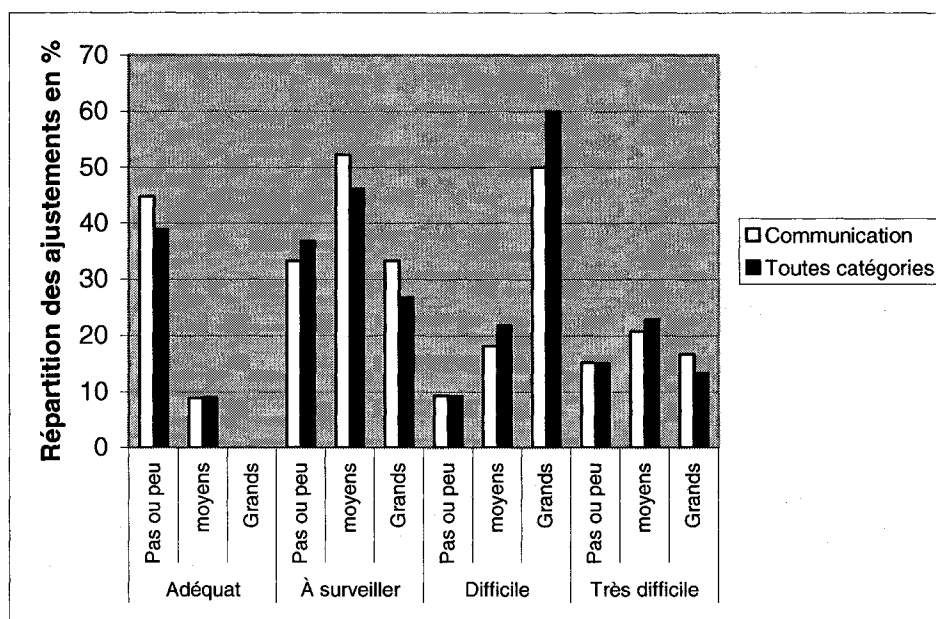
Ces résultats nous indiquent qu'en ne considérant que neuf variables au lieu de 17, nous arriverions globalement à établir les mêmes profils de cheminement.

Nous avons réalisé les mêmes opérations pour la cohorte 2003-2007. Le chi carré trouvé était pour la matrice communication de $X^2=105,09$ ce qui est inférieur à la matrice générale ($X^2=139,825$). Pour cette opération, nous avons de nouveau fusionné les cheminements « À reconsidérer » et « À surveiller » afin de limiter le nombre de cellules présentant des fréquences théoriques inférieures à 5. Les V de Cramer indiquent de nouveau que la matrice communication entretient un degré de corrélation plus important que la matrice générale. $V_{\text{communication}}=0,21$ est plus proche de 1 que $V_{\text{général}}=0,18$ comme pour la cohorte 2002-2006. Encore une fois, la différence faible entre les deux V de Cramer (0,03) nous permet d'indiquer qu'il existe un certain degré de ressemblance entre les matrices communication à 12 variables et les matrices générales à 20 variables. Toutefois, les deux V de Cramer tendent de nouveau plus vers 0 que vers 1, ce qui traduit une faible corrélation entre les deux évaluations.

À l'aide du graphique illustrant la répartition des ajustements de la matrice communication et de la matrice générale, nous pouvons constater que, comme pour la cohorte 2002-2003, les deux matrices de 2003-2007 présentent globalement les mêmes profils. L'écart le plus important est de 10 % pour le cheminement difficile concernant les grands ajustements. Nous avons volontairement rassemblé dans ce graphique les cheminements « à reconsidérer » et « à surveiller », car comme nous l'avons vu précédemment, les profils sont quasiment identiques.

Figure 15

Répartition des ajustements comparés entre communication et toutes catégories
2003-2007



Ce graphique confirme la tendance de 2002-2006, à savoir que l'on pourrait prédire les profils des stagiaires en se basant sur 12 habiletés au lieu de 20.

La comparaison des deux types de matrices nous indique qu'il est pertinent de se baser sur des indicateurs relatifs à la communication et à l'observation en situation d'enseignement-apprentissage pour établir le profil d'un stagiaire en difficulté. La corrélation entre les évaluations des PEA et des EFEPS pourrait sans doute être encore plus significative si les PEA et les EFEPS possédaient les mêmes grilles d'évaluation critériées. En effet, le jugement porté par les EFEPS est global et nous avons supposé sans en avoir la certitude qu'il s'attachait essentiellement aux habiletés communicationnelles et d'intervention. Nous avons pu observer que les résultats n'étaient pas plus significatifs si l'on ne prenait que ces composantes. Cela traduit sans doute des divergences entre les EFEPS concernant les critères qui ont été utilisés pour établir des types de cheminements. Cette différence de modalité d'évaluation sera analysée dans le chapitre consacré à la discussion.

9.4 Profil des stagiaires ayant été choisis par le CIGS pour recevoir une supervision

Le processus de détection des stagiaires en difficulté se termine par le choix du CIGS concernant les étudiants qui recevront une supervision pour le stage II. Pour la cohorte 2002-2006, trois stagiaires (soit 5 % de la cohorte) ont reçu l'aide d'un superviseur et quatre (soit 5 % également) pour la cohorte 2003-2007.

9.4.1 Profil des stagiaires ayant reçu une supervision en 2002-2006

Nous avons cherché à savoir sur quels éléments les PEA avaient conseillé le moins et le plus d'ajustements pour les stagiaires qui ont reçu une supervision pour leur stage II. Il s'agissait ainsi de voir quels sont les éléments cités de manière récurrente à titre de « grands ajustements » par les PEA.

Tableau 5

Évaluations des PEA pour les stagiaires (n=3) ayant reçu une supervision pour la cohorte 2002-2006⁸

2002-2006	Pas ou peu			Moyen			Grands		
	A-	A	A+	B-	B	B+	C-	C	C+
S1 ⁹	1,2,7,14	5,6,11	9,10	12,15,17	3,4,13,16	0	0	0	0
S2	2,5,7	6,11	1,8	4,9,17	15	3,10,14,16	12	13	0
S3	7	1,2,5	6	0	9,13	12,16,17	3,4,8,10,11,14,15	0	0

Nous pouvons observer que le stagiaire S1 ne possède pas de « grands ajustements » ni même de B+. Les deux autres stagiaires S2 et S3 possèdent des grands ajustements avec respectivement 1 C- et 1 C pour S1 et 8 C- pour S2. Aucun des stagiaires ne possède de grands ajustements de type C+.

⁸ Pour la cohorte 2002-2006, la rubrique « Qualités personnelles et professionnelles » est composée des éléments suivants : 1) ponctualité ; 2) habillement ; 3) dynamisme ; 4) aisance en classe ; 5) respect des élèves ; 6) réceptivité aux conseils ; 7) respect des règles de l'école ; 8) communication avec le personnel. La rubrique « observation lors des situations d'apprentissage » est composée de 9) se place ou se déplace pour bien voir les élèves ; 10) reconnaît les difficultés et intervient. La catégorie « communication » comporte 11) qualité du français ; 12) qualité de l'expression verbale : intonation ; 13) qualité de l'expression verbale : volume ; 14) qualité de l'expression verbale : débit ; 15) explications (brèves, complètes) ; 16) consigne ; 17) démonstration (efficace).

⁹ S1 signifie « Stagiaire 1 » pour la cohorte 2002-2006, il en est de même pour les S2 et S3.

La ponctualité, l'habillement, le respect des élèves, la réceptivité aux conseils et le respect des règles de l'école sont les éléments qui nécessitent le moins d'ajustements chez ces stagiaires selon l'évaluation des PEA (respectivement 1,2,5,6,7). Tous ces éléments appartiennent à la catégorie « qualités personnelles et professionnelles ».

En revanche, le volume de la voix (13) est l'élément qui nécessite le plus d'ajustements avec le dynamisme (3) chez ces stagiaires. Les consignes (16), la qualité de l'expression verbale: l'intonation (12), l'aisance en classe (4) et le débit (15) sont des éléments qui reçoivent des moyens et grands ajustements. Globalement, les stagiaires qui ont reçu une supervision (pour la cohorte 2002-2006) ont donc des difficultés sur le plan du dynamisme, de l'expression verbale, de l'aisance en classe et sur les consignes. Tous ces éléments sont selon nous reliés entre eux.

9.4.2 *Profil des stagiaires ayant reçu une supervision pour la cohorte 2003-2007*

Nous avons effectué les mêmes analyses avec les quatre stagiaires qui ont reçu une supervision appartenant à la cohorte 2003-2007.

Tableau 6

Évaluation des PEA pour les stagiaires (n=4) ayant reçu une supervision pour la cohorte 2003-2007¹⁰

2003-2007	Pas ou peu			Moyen			Grands		
	A-	A	A+	B-	B	B+	C-	C	C+
S'1 ¹¹	9	1,2,6,7,8 11,15,19	10	0	3,4,5,12,14 17,18,20	0	13, 16	0	0
S'3	1,2,3,4, 5,7,8,11, 12	0	9,19	6,10,13, 17,18,20	14,15	16	0	0	0
S'6	0	1	2,8,11, 13,15	3,4,6,7 9,14	5,10,17,19	16,18,20	0	0	0
S'7	4	2,7,8,11	6,9,10, 15, 19	3	1,5,18	13,14,16 17	0	0	0

Il apparaît de nouveau que sur les quatre étudiants ayant reçu une supervision, seulement le S'1 possède des grands ajustements et seulement de type C- pour la cohorte 2003-2007.

Selon les PEA, ces stagiaires n'ont pas ou peu d'ajustements à apporter concernant le respect des règles de l'école (2), leurs placements et déplacements (9), le respect des élèves et la réceptivité aux conseils. Par contre, ils ont des ajustements à apporter concernant leurs explications lors des situations d'apprentissage (16), l'information des élèves sur les paramètres de l'apprentissage (16) et les démonstrations (17). La qualité de l'expression verbale fait également défaut (13 et 14) chez ces stagiaires. Enfin, le dynamisme nécessite des ajustements moyens B chez les stagiaires S'1, S'6 et S'7.

¹⁰ Pour la cohorte 2003-2007, la rubrique « Qualités personnelles et professionnelles » est composée des éléments suivants : 1) habillement ; 2) respect des règles de l'école ; 3) communication avec le personnel ; 4) ponctualité ; 5) dynamisme ; 6) aisance en classe ; 7) respect des élèves ; 8) réceptivité aux conseils. La rubrique « observation lors des situations d'apprentissage » est composée de 9) se place ou se déplace pour bien voir les élèves ; 10) reconnaît les difficultés et intervient. La catégorie « communication » comporte 11) qualité du français oral ; 12) qualité du français écrit ; 13) qualité de l'expression verbale : intonation ; 14) qualité de l'expression verbale : volume ; 15) qualité de l'expression verbale : débit ; 16) explications (brèves, complètes) ; 17) démonstration (efficace) 18) informe les élèves sur les paramètres de l'apprentissage ; 19) signifie sa présence, sa disponibilité, sa vigilance.

¹¹ S'1 signifie « Stagiaire 1 » pour la cohorte 2003-2007, il en est de même pour les S'3, S'6 et S'7.

Cette comparaison entre les différents stagiaires ayant bénéficié d'une supervision dans les deux cohortes fait ressortir trois éléments pertinents pour notre analyse.

Tout d'abord, la brièveté des énoncés laisse une place à l'interprétation de ceux-ci. Ainsi, un PEA peut voir derrière le terme aisance en classe la capacité du stagiaire à utiliser le matériel qui lui est proposé, alors qu'un autre peut y voir la facilité qu'a le stagiaire à gérer le groupe classe. Ensuite, les stagiaires qui ont reçu une supervision n'avaient que peu d'éléments où ils avaient de grands ajustements à apporter. En effet, un seul stagiaire (S2) possède des ajustements C et seulement trois (S2, S3 et S'1) des sept stagiaires manifestent des ajustements C-. Cette répartition des ajustements indique que ces stagiaires pouvaient certes éprouver des difficultés, mais qu'elles n'étaient pas jugées grandes par les PEA. Enfin, certains éléments obtiennent de manière récurrente peu d'ajustements: c'est le cas de l'« habillage », le « respect des règles de l'école », le « respect des élèves » et la « réceptivité aux conseils ». Cette récurrence se retrouve également concernant les « grands » ajustements. Ainsi, les éléments relatifs à la « qualité des explications données et des consignes », à la « qualité de l'expression verbale » et au « dynamisme » reviennent dans les deux cohortes observées comme étant à améliorer.

Malgré ces similarités entre les ajustements, il convient de nuancer ces résultats, car chaque cas de stagiaire en difficulté est unique et possède des particularités qui lui sont propres. Une simple grille d'évaluation ne peut pas nécessairement mettre en valeur ces particularités.

10 RÉSULTATS OBTENUS À LA SUITE DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Les résultats présentés dans cette section ont pour but d'apporter des réponses à nos objectifs de recherche. Nous organiserons donc ces résultats par objectif en les agrémentant des propos recueillis lors des entrevues.

10.1 La création du programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté

Notre premier objectif de recherche consiste à identifier et décrire les actions qui ont été décidées par le CIGS de la FEPS en vue de favoriser le dépistage hâtif des étudiants susceptibles d'éprouver des difficultés lors des stages de deuxième année. Il en ressort qu'il existe une chronologie entre les différents événements qui ont amené à la création de ce programme.

Cinq des huit personnes interrogées (tous les répondants sauf les stagiaires et l'EFEPS 2) ont obtenu leur brevet d'enseignement au Québec avant 1998 et donc avant la mise en place des nouveaux programmes.

À cette époque, le baccalauréat se déroulait sur trois années et ne comportait que peu de stages (neuf crédits). Cette formation universitaire était sanctionnée par un permis d'enseignement, mais les étudiants diplômés devaient ensuite réaliser une période de probation de deux ans en milieu scolaire afin d'obtenir le brevet d'enseignement.

R- C'est lorsqu'on sortait il fallait accumuler 1200 heures de travail dans la commission scolaire.

Q- Et est-ce que c'était évalué par quelqu'un ça ?

R- Habituellement, il fallait former un comité dans l'école où tu étais, et là le comité décidait si oui ou non il t'accordait des heures. Donc moi je l'ai fait, il y avait la direction plus deux autres professeurs qui venaient des fois pendant mes enseignements. (PEA 1; p. 2, l. 39-43)

Le milieu scolaire avait donc la responsabilité d'évaluer la prestation des nouveaux bacheliers en situation réelle d'enseignement. Le rôle de "sélection" de cette période de probation ne semblait pas fonctionner adéquatement puisque les étudiants obtenaient tous, à quelques exceptions près, leur brevet d'enseignement selon l'EFEPS 1. Cependant, le concepteur du programme qui est à la FEPS depuis plus de 15 ans signale que dans le

baccalauréat de trois ans il y avait déjà des stagiaires en difficulté durant les périodes de stage.

Durant les années 1990, la FEPS traverse une période de crise financière. Il n'y a donc pas de ressources suffisantes pour mettre en place un processus de détection et d'aide aux stagiaires en difficulté.

La Faculté était déficitaire beaucoup, la Faculté a même à un certain moment donné, ça s'est même discuté que la Faculté soit abolie et devienne un département de la Faculté d'éducation. Ça allait très mal financièrement, ce qui fait qu'il y a eu des démarches qui ont été mises sur pieds pour essayer de renflouer un peu la Faculté. (Concepteur; p. 2, l. 56-59).

Les difficultés financières de la FEPS et la délivrance du brevet d'enseignement par le milieu et non les universités sont deux éléments qui peuvent expliquer qu'avant 1998, un programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté n'aurait pas pu être mis en place.

Après une période plutôt difficile financièrement pour la FEPS, de nouveaux événements se produisent. Tout d'abord, à la suite de la réforme amorcée en 1992 et instaurée en 1998, le baccalauréat passe à quatre ans avec 700 heures de stage obligatoires, la période de probation est supprimée et l'université doit désormais délivrer le brevet d'enseignement. Le nombre de crédits consacrés aux stages a augmenté, ce qui a permis à la FEPS d'avoir des ressources financières plus élevées liées à l'augmentation du nombre d'EETP (équivalent d'étudiant à temps plein) selon le concepteur. Ces nouveaux fonds ont été utilisés pour mettre en place des mesures de soutien en stage et renouer des contacts avec les milieux scolaires. Ces mesures avaient également pour objectif de contrôler le processus de formation, sachant que l'université était maintenant entièrement responsable de la formation des enseignants. Le comité conjoint est mis sur pied, il réunit les PEA et des membres de la FEPS responsables des stages. Ce comité fonctionne de manière plutôt informelle et étudie les cas problématiques des stagiaires qui empruntent un cheminement difficile.

Et un peu plus tard en 1998-99, dans ce coin-là, et avec la nouvelle année des 700 heures de stage, on avait réfléchi au système de stage. On a décidé, à cause du comité conjoint, de tout remettre sur la table, de tout rediscuter (Concepteur; p. 5, l. 144-146)

Entre 1998 et 2001, les comptes de la FEPS se sont améliorés et de nouveaux professeurs travaillant dans le domaine de l'intervention éducative sont arrivés, ce qui a amené un nouveau souffle. De plus, l'intervention éducative est devenue une priorité à la FEPS durant cette période. Les relations avec les PEA se sont approfondies et l'augmentation des stages a fait ressurgir la problématique des stagiaires en difficulté.

Le fait qu'on se rapproche un peu plus des gens du milieu, naturellement on a eu plus de feed-back de leur part. Les gens étaient moins gênés de dire ce qui se passait parce qu'on avait plus de relations amicales, plus soutenues et plus de complicité et là on s'est aperçu qu'on avait des stagiaires qui avaient effectivement des difficultés très importantes (Concepteur ; p. 5, l. 152-155)

Avec les nouvelles ressources humaines et financières dont disposait la FEPS, les responsables des stages décident d'expérimenter un processus visant à détecter le plus tôt possible des difficultés chez les stagiaires.

Q- On parle de 2002?

R- Dans ces eaux-là quand le programme a commencé pour de vrai, on a décidé de l'expérimenter pour une première fois. Déjà on était pas mal plus de monde là-dedans, on avait une structure qui ressemblait un peu à celle-là, [...] On avait le comité conjoint, on avait un certain nombre de personnes à l'intérieur, là on s'est dit: «Oui on va essayer, on va essayer de bâtir quelque chose.» (Concepteurs; p. 8, l. 249-254).

Le programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté est donc issu des observations des PEA par l'intermédiaire du comité conjoint et de la FEPS qui possédait à partir de 2002 les ressources humaines et financières pour le mettre en place. Ce nouveau programme devait permettre de faire face à

la problématique des stagiaires en difficulté et poursuivait plusieurs objectifs selon les répondants.

L'université reçoit un montant d'argent en provenance du ministère pour les diplômés en enseignement, ce qui n'existait pas avant. Je ne sais pas si nous sommes les seuls, il y a eu des mesures entre le gouvernement et les universités pour augmenter le taux de diplomation dans l'ensemble de l'université donc je ne sais pas si cette mesure-là va dans le même sens, mais je sais que présentement les facultés d'éducation et d'éducation physique reçoivent un montant par étudiant diplômé. (EFEPS 1; p. 5, l. 144-149)

Plus il y a d'étudiants en formation et de diplômés et plus il y a de subventions données à la FEPS, ce qui constitue un enjeu intéressant pour le programme de détection hâtive. Selon l'EFEPS 1, ce programme permettrait aussi de donner un moyen à la FEPS d'évaluer les difficultés des étudiants sachant qu'ils proviennent de milieux divers avec des expériences et des compétences variées. Pour le concepteur, l'idée initiale était de détecter assez tôt les personnes qui vivaient des difficultés afin d'avoir plus de temps pour les aider ensuite.

C'est le fait de le faire assez tôt pour que les gens [les étudiants] sentent que l'idée ce n'est pas de les faire sortir du système, l'idée c'est que s'ils ont des difficultés particulières qu'ils soient sensibilisés à ça et qu'ils sentent également qu'ils ont du temps, s'ils veulent passer au travers et devenir un professionnel de l'activité physique ils ont le temps pour le faire. (Concepteur; p 13, l. 417-420)

R- C'est pour ça qu'en essayant de les repérer le plus tôt possible tu te dis: «Bon, il nous reste trois ans. On peut envisager quelque chose.» (Superviseur 2; p. 9, l. 264-265)

L'idée de détecter tôt pour avoir du temps pour agir est aussi soutenue par les superviseurs qui espèrent que ce programme permettra d'éviter d'avoir des stagiaires en difficulté en dernière année.

L'idée aussi en-dessous de ça c'est d'éviter, parce qu'on a eu des cas assez pathétiques de personnes qui se retrouvaient en troisième et quatrième année, troisième dans le temps et quatrième année par la suite, et qui étaient en situation d'échec dans leur demi-stage. (Concepteur; p. 6, l. 167-169)

Pour finir, les superviseurs, le concepteur du programme et l'EFEPS 1 s'accordent pour dire que le programme ne vise pas à écarter ou exclure des personnes de la formation, mais bien à les aider.

Le programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté semble donc répondre à une problématique des stagiaires en difficulté qui s'est amplifiée avec la mise en place des 700 heures de stage obligatoires en 1998. Même si cette problématique existait avant 1998, la FEPS n'en faisait pas une priorité, sachant qu'elle ne possédait pas les moyens financiers et humains pour réagir. Entre 1998 et 2001, de nouvelles structures se sont mises en place autour du processus des stages, les liens avec les PEA par l'intermédiaire du comité conjoint se sont resserrés, les finances se sont également assainies, ce qui a amené la FEPS à mettre le programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté sur pied en 2002.

10.2 Processus de détection des stagiaires en difficulté

Nous venons de voir comment l'idée d'un programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté a germé au sein de la FEPS. Nous allons maintenant nous intéresser au second objectif qui vise à comprendre les mécanismes du processus de détection. Plus précisément, cet objectif vise à identifier et à décrire les actions mises en œuvre pour dépister hâtivement des étudiants susceptibles d'éprouver des difficultés lors des stages de deuxième année (stage II). L'analyse de ce processus de détection qui fait partie de l'objectif 2 sera traitée dans la partie discussion.

Comme nous l'avons vu précédemment, les stages ont pris une place plus importante dans la formation depuis 1998. Cependant, le superviseur 1

s'interroge sur la durée réelle des stages dans la formation au brevet d'enseignement.

Ici 103 jours ça voudrait dire qu'on considère qu'une journée de stage c'est sept heures. Je ne suis pas certain de ça... Je ne suis pas certain qu'on ait 700 heures de stage, moi je pense qu'on enseigne pas plus de cinq heures par jours. En tout cas, ce qui ferait 500 heures, on n'a pas 700 heures. (Superviseur 1; p. 4, l. 121-124)

Il reste que le stage permet à l'étudiant de vivre des expériences concrètes. De plus, l'alternance entre les cours et les stages semble être bénéfique sur le plan de l'intervention éducative.

Ça c'est un consensus d'à-peu-près tous les profs qui donnaient ce cours EPS 301. Ils se sont rendu compte que les étudiants quand ils reviennent de leurs milieux de stages, ils sont prêts à faire la troisième intervention. Il y a une amélioration, il y a comme une prise de conscience de comment mobiliser certaines stratégies pour gérer la classe. (EFEPS 2 ; p. 4, l. 106-110)

Ces stages ont donc une grande influence sur le développement professionnel du stagiaire. L'augmentation du nombre d'heures dans la formation leur permet d'explorer plusieurs milieux de pratique ainsi que des publics différents (primaire, secondaire, adapté...), ce qui constitue un avantage par rapport à l'ancien système de formation selon la PEA 1.

Le stage peut également permettre à l'étudiant de vivre une première expérience en enseignement de l'EPS, ce qui peut l'amener à faire le point sur ses objectifs professionnels. Ainsi, la stagiaire 2 s'est rendu compte qu'elle ne souhaitait finalement pas être professeure d'éducation physique et sportive.

Q- Et c'est quoi qui t'a fait prendre conscience de ça vraiment que ce n'était pas ça que tu voulais faire?

R- Les stages.

Q- C'est les stages qui t'ont fait prendre conscience de ça.

R- Oui et les cours comme communication on touche ça, on donne des cours devant nos pairs, c'est quand même représentatif. (Stagiaire 2 ; p. 2, l. 40-45).

Cette étudiante semble donc avoir été transformée par son expérience de stage au point de ne plus vouloir devenir enseignante en EPS. La stagiaire 2 souligne également que les situations de micro-enseignement lui ont permis de faire ce constat. Nous rappelons que le cours communication et enseignement de l'EPS (EPS 301) intègre des situations de micro-enseignement.

Grosso modo, c'était comment mettre en scène une activité en classe, accueillir les étudiants en classe, faire une explication, mettre en scène une activité de façon claire, précise en utilisant le bon vocabulaire, de façon appropriée, les bonnes expressions... (EFEPS 2 ; p. 3, l. 78-80)

Le stage I et le cours EPS 301 sont des activités sur lesquelles se fondent les détections hâtives des stagiaires en difficulté. Pour cela, la FEPS et le comité conjoint ont mis en place des outils destinés aux PEA pour détecter des stagiaires en difficultés lors du stage I. Durant l'année 2002, un nouveau comité interne à la FEPS qui se réunissait de manière informelle pour s'occuper des problèmes liés au stage se formalise. Le comité interne de gestion des stages (CIGS) s'occupe du programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté. Le CIGS regroupe des personnes responsables des stages (administratifs et pédagogiques), mais aussi des intervenants (professeurs de la FEPS). Le CIGS vient ainsi compléter le comité conjoint qui entretient des relations avec le milieu scolaire.

Depuis 1998, la FEPS donne des formations relatives à l'accueil et à la supervision des stagiaires destinées aux PEA.

R- Il y a des formations que l'université nous donne par rapport à l'accueil des stagiaires, comment évaluer un stagiaire...Ça je trouve ça bien, il faudrait qu'il y en ait davantage aussi je pense (PEA 1; p. 3, l. 66-67)

Ces formations tentent de normaliser les niveaux d'exigences que chaque PEA possède par rapport au stagiaire qu'il reçoit. En effet, les PEA complètent des grilles d'évaluation sur la prestation des stagiaires. Ces grilles ont été construites par le concepteur du programme sur la base de grilles utilisées en éducation. Cet outil d'évaluation a été validé par le concepteur du programme interrogé et par le comité conjoint. Cependant, ces grilles critériées seules ne pouvaient pas assurer une détection efficace, car comme nous l'avons vu précédemment, le niveau d'attente envers les stagiaires varie d'une PEA à l'autre.

J'avais bien vu un moment donné que la façon de le remplir pouvait varier d'un enseignant à l'autre, quelqu'un peut cocher haut et un moment donné il y a un petit crochet qui dit moyen, mais tous les autres sont très forts, si tu fais juste tasser ça un peu, peut-être que moyen tomberait dans faible dépendant de la façon que les gens ont de cocher. Le simple fait qu'il y ait des choses qui ne soient pas cochées à la même place que les autres pouvait être un indice qu'il y a quelque chose qui était en difficulté, peut-être. (Concepteur ; p. 8-9, l. 260-265)

Personnellement, la PEA 1 que nous avons interrogée considère qu'elle possède un niveau d'attente élevé envers ces stagiaires et qu'elle entretient cette réputation-là dans le milieu. Les divergences d'opinions entre les PEA devaient donc être nivelées par une seconde évaluation.

L'idée est venue assez vite également, comme on n'avait pas d'instrument similaire utilisé par les profs dans le cours de communication, parce que ça c'est un autre indice pour voir certains types d'habiletés, on a demandé aux profs d'intervention de nous signaler si des personnes par rapport à la première détection qui a été faite à partir des grilles des enseignants associés, si ça leur confirmait quelque chose et s'ils pouvaient renforcer peut-être certaines de ces observations-là. (Concepteur; p. 8, l. 269-274)

Les enseignants responsables du cours EPS 301 ont donc dû réaliser une évaluation globale de leurs étudiants afin de venir confirmer ou infirmer les évaluations des PEA. Le superviseur 1 souligne que ce sont les évaluations de

stages qui étaient regardées en premier et que les évaluations faites par les EFEPS venaient dans un deuxième temps corroborer ces appréciations. Cependant, les évaluations des EFEPS se basaient sur des perceptions non quantifiables concernant différentes compétences, selon l'EFEPS 1.

Dans le fond, comme on le disait tantôt, ce sont des gens qui commencent dans le processus, la seule chose qu'on peut évaluer et qui sont des acquis, leurs acquis à eux, ce sont ces éléments-là. Tantôt je parlais d'observation, la capacité d'observation et de pilotage, capacité à donner du feed-back, capacité de gérer un groupe, capacité d'organiser une activité, capacité d'être sécuritaire dans une activité, capacité de démontrer, expliquer, donner une consigne...(EFEPS 1, p 11, l. 335-240)

Pour l'EFEPS 2, la communication, l'organisation, l'explication, et la responsabilisation étaient les éléments à évaluer prioritairement dans le cours EPS 301. Cet enseignant indique également que tous les EFEPS n'avaient pas forcément les mêmes critères pour réaliser cette évaluation.

Q- Vous m'avez dit que vous vous rencontriez avec les autres enseignants du cours d'EPS 301, est-ce que vous abordiez aussi les critères à choisir pour détecter des stagiaires en difficultés, à l'époque ce n'était pas des stagiaires, c'était des étudiants ?

R- Non, je ne me rappelle pas d'avoir eu de mise au point là-dessus. (EFEPS 2, p. 5-6, l. 161-164)

Les évaluations formulées par les EFEPS prenaient la forme de trois types de recommandations.

Donc il y a trois niveaux, il y a le fait de mettre un superviseur, le fait de rencontrer l'étudiant, le fait d'envoyer une lettre. On avait identifié trois niveaux de difficultés par rapport à ça. (Superviseur 1, p. 8, l. 268-270)

La procédure de détection se réalise en trois temps. Tout d'abord, les membres du CIGS prennent connaissance des évaluations rendues par les PEA

en stage 1. Si une ou plusieurs difficultés ressortent de ces évaluations, ils vont consulter les évaluations des EFEPS réalisées lors du cours EPS 301. Les EFEPS devaient assigner à chaque étudiant un type de cheminement « à surveiller » « lettre » ou « supervision ». En prenant en compte ces deux avis, le CIGS décidait dans un dernier temps de surveiller le cheminement du stagiaire, de lui envoyer une lettre ou de lui fournir un superviseur pour le stage II.

10.3 Difficultés vécues par les stagiaires et processus d'aide mis en place

Notre troisième objectif consistait à identifier, décrire et analyser les actions mises en œuvre pour aider les étudiants qui ont été dépistés comme étant en difficulté en stage. L'analyse du processus d'aide sera abordée dans la discussion. Dans un premier temps, nous avons identifié les origines des difficultés chez les stagiaires selon les répondants. Dans un second temps, nous nous sommes penchés sur les processus d'aide et leurs modalités lors de leur mise en place en stage.

10.3.1 Origines des difficultés des stagiaires

Les origines des difficultés des stagiaires semblent multiples et bien souvent interreliées. Nous avons choisi de les classer en trois grandes catégories: les difficultés d'ordre éthique, les difficultés liées aux contenus (ou didactiques) et enfin les difficultés d'ordre pédagogique.

Pour commencer, l'EFEPS 2 indique que le manque de sens des responsabilités affiché par certains stagiaires ne va pas dans le sens d'un comportement professionnel et se traduit par un manque d'éthique envers les groupes. Ces difficultés ont amené l'EFEPS 2 à cibler ces étudiants pour que leur soit envoyée une lettre lors de la détection. Pour la PEA 1, le manque de professionnalisme est une lacune importante chez certains stagiaires en enseignement de l'EPS.

Je te dirais aussi le professionnalisme: ils voient que, certains mais pas tous, on dirait que dans leur tête un prof d'éduc c'est juste pour animer, ils ne voient pas tout le développement

qu'on peut faire avec un enfant, alors ça, le professionnalisme, je trouve que c'est aussi une des lacunes. Le sérieux; quand tu viens enseigner, tu es professionnel. (PEA 1; p. 4, l. 120-124)

Le superviseur 1 semble également avoir rencontré chez des stagiaires lors des supervisions des difficultés qu'il rapporte à l'éthique. Le stagiaire concerné n'arrivait pas à l'heure, ne démontrait pas une attitude professionnelle, ne s'engageait pas dans son stage. Selon ce superviseur, le fait de cibler ces stagiaires et de les rencontrer va permettre de leur faire comprendre qu'ils ne sont ni des sportifs ni des clowns, mais des enseignants et que ce rôle implique des responsabilités. Le superviseur 2 rapporte des situations similaires à celles rapportées par le superviseur 1 avec des étudiants qui ne préparaient pas leurs cours, qui arrivaient en retard, qui ne rendaient pas leurs travaux à l'heure, etc. Le superviseur 2 nomme ces stagiaires en difficulté, les "brouillons". Cependant, il souligne également que ces stagiaires sont souvent très habiles sur le plan communicationnel et en intervention, ce qui leur permet de s'appuyer sur cette aisance en classe pour assurer leurs interventions plutôt que sur des contenus d'apprentissage.

Le superviseur 1 a eu l'occasion de superviser un stagiaire qui, en parallèle à ses études, avait une petite entreprise. Cette autre occupation semblait lui prendre beaucoup de temps et aurait pu lui permettre de vivre avec un bon salaire. Les préoccupations liées à la gestion de cette entreprise avaient des conséquences sur le déroulement du stage (peu de temps de préparation, cellulaire branché en permanence, etc.).

Une dernière difficulté que l'on peut classer dans les difficultés professionnelles concerne le choix par défaut effectué par l'étudiant concernant la filière en s'inscrivant au baccalauréat en enseignement de l'EPS. Les deux stagiaires que nous avons interrogés n'avaient pas identifié l'enseignement de l'éducation physique comme premier choix. Le statut d'immigrant du stagiaire 1 ne lui a pas permis de s'inscrire en kinésiologie à cause des stages rémunérés. Au moment où nous avons réalisé l'entrevue, le stagiaire 1 semblait tout de même vouloir devenir enseignant en EPS après deux années passées dans le

baccalauréat. Par contre, la stagiaire 2 ne semblait pas être dans la branche qui lui convient.

Q- D'accord, donc tu voudrais être enseignante en éducation physique ?

R- Non pas vraiment, mais je peux changer d'idée. Quand je suis venue, oui c'est ça que je pensais que je voulais, mais je ne savais pas trop. Après deux ans là je ne sais pas; j'aimerais quasiment plus être enseignante dans une classe que dans un gymnase. (Stagiaire 2; p. 1, l. 15-18)

La stagiaire 2 a commencé un baccalauréat en univers social, mais elle n'aimait que la géographie, elle s'est donc tournée vers le baccalauréat en enseignement de l'EPS. Le superviseur 2 indique que le fait de ne pas être dans la bonne branche entraîne un manque de motivation et peut avoir pour conséquence un cheminement difficile en stage. Nous pouvons envisager que lors du stage I, ces deux stagiaires qui ne souhaitaient pas forcément devenir enseignant d'EPS aient pu manquer de motivation, d'éthique ou encore de professionnalisme. Enfin, le superviseur 2 considère les qualités personnelles et professionnelles comme étant les éléments les plus importants à retrouver chez un stagiaire en enseignement de l'EPS selon lui. Les personnes que nous avons interrogées semblaient également avoir rencontré des cas de stagiaires ayant des difficultés avec les contenus d'enseignement.

L'EFEPS 1 nous a expliqué qu'il avait rencontré un stagiaire qui devait enseigner la gymnastique dans son stage alors qu'il ne maîtrisait absolument pas cette didactique. Ce type de difficulté peut souvent arriver selon la stagiaire 2, car en stage I, les étudiants n'ont pas eu l'occasion d'avoir beaucoup de cours de didactique à l'université. Le superviseur 1 a lui aussi rencontré des difficultés similaires dans le cadre des supervisions qu'il a effectuées.

Souvent l'étudiant est dans une école où on enseigne le basket-ball par exemple, et il n'est absolument pas familier avec le basket-ball, c'est quelqu'un qui est fort en natation, il peut avoir des difficultés. (Superviseur 1; p. 9, l. 276-278)

Pour pallier à cette difficulté, la PEA 1 interrogée nous a dit qu'elle laissait le stagiaire choisir les didactiques qu'il souhaitait enseigner. L'EFEPS 1 a également rencontré un stagiaire qui n'avait aucun problème de discipline, mais de la difficulté à insérer un contenu pertinent dans les séances qu'il donnait.

Les difficultés rencontrées peuvent être liées à la compréhension du programme instauré par le MEQ.

Moi je ne pense pas, mais là il y avait tout le processus des compétences qu'il n'avait pas. Il transposait de l'interagir en première année à la deuxième étape. La compréhension du programme n'était pas là. (PEA 1; p. 9, l. 270-272)

La compréhension du programme peut être une source de difficulté selon la PEA 1 et le stagiaire 1.

Nous allons maintenant nous intéresser à des problèmes d'ordre pédagogique qui peuvent venir causer des difficultés aux stagiaires.

Pour l'EFEPS 1, la discipline et la gestion de classe semblent être des problèmes récurrents chez les stagiaires en EPS. Le pilotage et la planification des séances sont aussi évoqués par l'EFEPS 1, l'EFEPS 2 et la PEA 1.

(...) être capable de planifier et voir ce qu'on peut faire après, échelonner sa planification, juste monter une activité c'était ardu pour lui... (PEA 1, p. 6, l. 175-176)

Cependant, l'EFEPS 1 indique que les habiletés liées à la planification et au pilotage des séances ne sont pas innées et qu'elles peuvent s'acquérir durant la formation.

Les difficultés d'ordre communicationnel chez les stagiaires sont citées par la majorité des répondants.

Il y avait des difficultés d'ordre communicationnel vraiment dans le sens que l'étudiant avait parfois des difficultés à s'exprimer, difficultés à parler en public, difficultés à gérer la situation d'apprentissage, de mettre en scène la situation d'apprentissage, soit parce que son vocabulaire n'était pas approprié, soit parce qu'il était stressé et qu'il devait maîtriser le stress; soit que c'était le débit. (EFEPS 2 ; p. 6, l. 180-184)

Pour le concepteur, les habiletés de communication telles que s'exprimer, rassembler les élèves, transmettre la matière lui paraissent fondamentales. La PEA 1 partage ce point de vue et elle considère que des problèmes en matière de communication chez un stagiaire représentent de grosses lacunes. Le superviseur 1 a lui aussi observé des difficultés d'ordre communicationnel et il conseille aux étudiants de suivre des cours de français écrit ou oral. L'EFEPS 2 a également vécu un cas de stagiaire qui avait un problème aux cordes vocales, ce qui influence naturellement la communication verbale.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, un stagiaire peut vivre plusieurs difficultés simultanément et les difficultés sont parfois interreliées. Un exemple repris par plusieurs répondants concerne la gêne éprouvée lors des interventions en gymnase.

La gêne, si l'étudiant est introverti pas capable de se présenter devant une classe, c'est sûr qu'il va en découler de cette personnalité-là des difficultés. (Superviseur 1 ; p. 9, l. 275-276)

La difficulté viendrait donc du type de clientèle, selon ce superviseur. Le fait que le type de clientèle (primaire ou secondaire) puisse causer des difficultés est soutenu par le superviseur 2. Il suppose aussi que le fait de païrer les stagiaires par deux avec une personne parfois inconnue, avec une PEA nouvelle et un milieu inconnu peut causer un inconfort.

Les difficultés des stagiaires identifiées dans ces entrevues concernent principalement l'éthique professionnelle, la didactique spécifique à

l'enseignement de l'EPS et la pédagogie. Nous allons maintenant nous intéresser au processus d'aide en cours de stage mis en place dans le cadre du programme qui nous intéresse.

L'EFEPS 1 croit que les difficultés mineures comme le respect des horaires peuvent être résolues dans le cadre de cinq ou six semaines. Le superviseur 2 a remarqué que le simple fait d'envoyer une lettre aux stagiaires en difficulté pouvait provoquer un changement d'attitude positif, mais seulement de manière temporaire.

Le superviseur peut intervenir au niveau du stage pour résoudre des difficultés vécues par le stagiaire. Le superviseur 2 considère que son rôle premier est d'aider le stagiaire.

Moi je le vois beaucoup plus comme une aide. C'est le premier mot qui me vient, une aide auprès du stagiaire; une aide que ce soit au point de vu administratif à savoir quelles choses je dois compléter, à quel moment je dois remettre ça, je ne comprends pas ce que vous voulez dire par les observations critiques, faut-il en faire douze, quatorze, faut-il que j'en mette une par cours (Superviseur 2, p. 4, l. 110-113)

Le superviseur 1 considère également que son rôle premier est l'aide au stagiaire et que l'évaluation du stage est accessoire. Le superviseur 2 considère qu'ils sont assez limités pour évaluer le stagiaire avec simplement deux visites de deux heures.

R- Moi, je m'assure que le stage se passe comme il le faut. Mon rôle c'est de m'assurer que le stagiaire trouve son compte, que ses attentes de stage et ses objectifs de stages soient atteints et soient réalisés (Superviseur 2 ; p. 4, l. 127-129)

Le stagiaire 1 considère que le superviseur vient surtout voir si le stagiaire s'adapte bien à son milieu de stage. Cependant, le superviseur est souvent considéré comme un évaluateur par le stagiaire. Le superviseur 1 indique qu'il faut déconstruire les présupposés des stagiaires avant d'intervenir.

Quand ils arrivent ici, ils me prennent pour une police. C'est certain, je suis l'évaluateur, je suis la police de l'université. Je suis là pour installer une loupe au-dessus et dès qu'ils vont faire un faux pas, boum! je leur tape dessus. Alors il faut que je casse ça. D'entrée de jeu, il faut que j'explique comment je vois moi la supervision, que c'est en relation d'aide que je suis, que je suis en formatif et non en évaluatif, que oui éventuellement je vais participer à l'évaluation de son stage, mais comme l'enseignant associé va participer à l'évaluation de son stage comme un entraîneur de natation qui corrige son plongeur régulièrement mais pour l'aider, pas pour le détruire. Pour qu'il puisse mieux performer. (Superviseur 1; p. 11, l. 342-349)

Les modalités des rencontres de supervision ne laissent pas énormément de marge de manœuvre aux superviseurs. Le superviseur 1 considère que les superviseurs ont environ huit heures pour réaliser leur supervision, sachant qu'au moins une heure est consacrée à la rencontre du stagiaire. La fréquence et les modalités des rencontres peuvent également changer en fonction du type de difficultés que vit le stagiaire. Les deux superviseurs interrogés disent utiliser régulièrement le téléphone pour prendre contact avec les stagiaires ou les PEA. Pour sa part, le superviseur 2 prend des notes durant la séance qu'il observe afin de donner du feed-back au stagiaire. Les deux superviseurs utilisent la vidéo comme outil pour faire comprendre au stagiaire l'origine de leurs difficultés. Les deux stagiaires semblent trouver que l'utilisation de la vidéo leur permet d'avoir un autre regard sur leurs interventions et d'identifier certaines lacunes.

Les superviseurs 1 et 2, ainsi que la PEA 1 et l'EFEPS 1 soulignent que la PEA a un rôle très important à jouer dans le processus d'aide aux stagiaires en difficulté.

L'étudiant qui veut se prendre en main va devoir faire un effort et si on a de bons superviseurs en deuxième année et de bons enseignants associés, on essaie d'assigner ces personnes-là à des enseignants associés particuliers. Donc en fait, c'est une combinaison double qu'on a là, la combinaison de l'enseignant associé expérimenté en qui on peut avoir confiance et on a une combinaison avec un superviseur. (EFEPS 1 ; p. 10, l. 312-316)

Ainsi, la PEA a de grosses responsabilités et elle doit pour cela être bien formée selon la PEA 1. Le superviseur 2, qui est également responsable du placement des stagiaires, affirme qu'il établit certains profils des PEA après les avoir rencontrés, ce qui lui permet d'envoyer les stagiaires en difficulté dans des milieux choisis.

R- C'est sûr. Je sais que justement tel étudiant est un peu brouillon, je l'envoie avec un professeur extrêmement rigoureux. Le matin il faut qu'il arrive une heure d'avance, etc. Je ne l'enverrai pas au hasard. Le stage I c'est au hasard, je ne les connais pas. Mais stage II, 60 % c'est calculé. Même ceux qu'on n'a pas identifiés, honnêtement et que j'ai des doutes, je ne les place pas avec n'importe qui. On ne l'a pas identifié comme cas lourd ou léger, mais je ne sais pas, je l'ai à l'œil, il y a quelque chose. Je ne le placerai pas avec n'importe qui, je vais le placer avec cette personne-là et on va voir comment ça va se passer. (Superviseur 2 ; p. 16, l. 513-519)

Une partie du processus d'aide est donc à la charge des PEA, ce qui peut provoquer un certain stress si les difficultés du stagiaire sont vraiment importantes. C'est la situation que semble avoir vécu la PEA 1 que nous avons interrogée et qui se sentait dépassée. Elle disait avoir besoin d'aide pour encadrer ses stagiaires.

Pour conclure cette partie, les différents répondants (excepté les stagiaires) s'accordent pour dire qu'il existe certains étudiants que l'on ne peut pas former, qui ont de trop grandes difficultés.

Oui et je te dirais qu'il y en a qui ne sont pas fait pour la profession et qui le réalise et il y en a qui viennent parce que c'est le moyen de faire autre chose. Dans le cas qui m'occupe, c'était un joueur de football. Je n'ai rien contre le football, au contraire, mais l'individu il venait ici pour jouer au football et son intérêt pendant la saison de football c'était le football point, et après la saison de football c'était le football. (EFEPS 1; p. 12, l. 372-376)

Le concepteur explique qu'il y a chaque année des étudiants qui sont à l'université pour passer le temps, qui s'amuse et sur lesquels le programme de détection hâtive et d'aide n'a pas d'influence. Il indique que certains étudiants vivent des pressions familiales pour aller à l'université sans avoir forcément les habiletés fondamentales pour être dans ce programme. Les superviseurs interrogés mentionnent que certaines des difficultés vécues par les stagiaires ne sont pas du ressort des superviseurs ou de la FEPS, mais d'un psychologue.

On a une étudiante ici qui est déjà allée consulter un psychologue parce qu'après son stage III elle a réalisé qu'elle était très mal à l'aise et son superviseur de stage lui avait dit: «Écoute, je crois que ton problème est plus profond que ça, je pense qu'il faudrait que tu consultes.» Elle était offusquée de ça, elle était venue me voir pour me dire: «Ça m'offusque!» Je lui ai dit: «C'est peut-être une bonne suggestion, vas-y seulement une fois pour voir». Je l'ai revue et elle est allée une dizaine de fois et elle m'a dit: «Ça m'a fait beaucoup de bien parce qu'il y a des affaires que je traînais à l'intérieur depuis des années et ça m'a permis de les évacuer». C'est une fille qui en quatrième année était beaucoup plus, bon, ce n'était pas le style meneuse de claques, mais elle était beaucoup plus dynamique, moins gênée, plus à l'aise avec les gens socialement et les gens ont vu qu'elle s'était transformée un peu. (Superviseur 2, p. 9, l. 265-274)

Ainsi, certains problèmes, notamment si le stagiaire n'est pas motivé pour s'améliorer, ne peuvent pas être changés durant un baccalauréat quel que soit le processus d'aide mis en place pour les aider.

Le processus d'aide aux stagiaires en difficulté s'appuie donc sur les interventions des superviseurs universitaires et des PEA. Cependant, la définition de leurs rôles respectifs par rapport à ces stagiaires varie d'un acteur à l'autre même si l'aide apparaît comme étant un dénominateur commun. Les superviseurs se sentent par contre perçus prioritairement comme des évaluateurs. Le placement des stagiaires avec des PEA en fonction de leurs difficultés est un processus qui semble être efficace pour le superviseur 2. Le fait que certains stagiaires soient excessivement en difficulté ressort également

et des personnes interrogées estiment que certains étudiants ne peuvent pas être formés au métier d'enseignant d'EPS.

10.3.2 *Réactions des stagiaires au fait d'être ciblé en difficulté et supervisé*

Notre quatrième objectif devait nous permettre de caractériser les réactions initiales et poststage des stagiaires ayant fait l'objet d'une mesure spéciale d'aide. Nous avons réalisé deux entrevues avec des stagiaires ayant bénéficié d'une supervision, ce qui nous a permis de connaître leurs perceptions après avoir vécu le programme.

Les réactions des stagiaires aux lettres et au fait de recevoir une supervision pour le stage 2 semblent assez variées selon les personnes que nous avons interrogées.

Q-En général, lorsqu'un stagiaire apprend qu'il va être supervisé, quelles sont ses réactions?

R- Ça va des pleurs à la frustration... Non, jusqu'à date ça fait la troisième année, il y en a qui ont été très frustrés, fâchés, la réaction générale c'est qu'ils ne comprennent pas. J'ai une personne qui m'a dit: "Oui je le sais, j'ai des difficultés et je suis prêt à embarquer avec vous pour m'aider, je le sais que j'ai besoin d'aide". Il y a eu une personne jusqu'à maintenant, les autres c'est toujours qu'ils nient le problème: «Qu'est-ce que vous faites là, je n'ai pas de problèmes!» Ils sont frustrés, la réaction c'est ça. (Superviseur 2 ; p. 15, l. 473-479)

Il semblerait donc que certains stagiaires ne comprennent pas pourquoi ils ont été ciblés. Le stagiaire 1 que nous avons interrogé semblait avoir perçu la venue d'un superviseur comme une aide.

R-Il faut dire que moi j'ai tendance à accepter le plus d'aide possible. C'est sûr qu'au départ j'aurais voulu pouvoir le faire moi-même, mais mon intervention est toujours hésitante par rapport à certaines choses. J'aurais préféré avoir un avis externe quand même, ce qui fait que d'un côté je trouvais qu'un superviseur ça ne me dérangeait pas du tout, comme ça

j'aurais l'opinion de deux ou trois personnes. (Stagiaire 1 ; p. 4, l. 125-129)

Le stagiaire 1 semble reconnaître que son enseignement possède certaines lacunes et qu'un superviseur devrait pouvoir l'aider à s'améliorer. Malheureusement, cet avis n'est pas partagé par la stagiaire 2 qui a très mal vécu le fait qu'on la cible en difficulté. Même si cette stagiaire reconnaît que ce type de programme peut être bénéfique pour la formation, elle ne comprenait pas pourquoi elle avait été choisie pour recevoir une supervision. Cet inconfort peut provenir du fait qu'il lui semblait que le stage s'était bien déroulé.

R- Oui j'ai reçu une lettre. Il était venu en classe pour nous dire qu'il y en a qui allaient recevoir une lettre pour dire qu'ils auraient un superviseur de stage et je n'avais jamais pensé en avoir un, parce qu'avec la première PEA, elle nous avait rencontrés la dernière journée et elle nous avait parlé de l'évaluation qu'elle avait faite. Elle nous a dit que ça avait bien été, qu'elle trouvait qu'on était de bons stagiaires et tout ça, et j'ai reçu la lettre. Tu te fais dire que tu es correct et que tu es un bon stagiaire et là tu reçois une lettre comme quoi tu as besoin d'aide.

Q- Donc ta réaction ça a été quoi; plus de la frustration?

R- Je ne me rappelle plus trop comment mais je me souviens que je l'ai mal pris.

Q- Oui ça fait un petit moment...Tu ne sais pas?

R- Non, je n'étais pas contente. (Stagiaire 2 ; p. 4, l. 111- 121)

Nos deux stagiaires semblaient trouver que globalement leur stage s'était déroulé de manière correcte et les difficultés qu'ils vivaient leur semblaient normales pour un premier stage.

R- Oui. Il y a eu quelques petits problèmes, mais comme c'était plus des problèmes par rapport à l'organisation et certaines choses que mes profs associés me disent que c'est

vraiment normal que j'aie ce type de problèmes... (Stagiaire 1; p. 5, l. 162-164)

Q- Tu n'avais pas vraiment ciblé de difficultés?

R- Quand j'étais en avant, je n'étais pas mal à l'aise, mais eux ils pensaient... Je ne sais pas, je ne parle pas fort devant un groupe, je n'étais peut-être pas dynamique, mais c'est sûr que j'étais un peu gênée parce que c'était la première fois, donc je n'étais pas dynamique et ça a paru comme ça, je ne sais pas. (Stagiaire 2 ; p. 5, l. 161-165)

Ces témoignages font ressortir que la perception de ce qu'est un stagiaire en difficulté varie d'une personne à l'autre. La PEA 1 indique également qu'un des stagiaires qu'elle avait reçus n'arrivait pas à s'autoévaluer et ne se rendait donc pas compte des difficultés vécues en stage. Il est normal et nécessaire de vivre des difficultés dans un stage selon l'EFEPS 1, mais le programme qui nous intéresse vise les personnes qui vivent de grandes difficultés en stage. Avec le recul, les deux stagiaires semblent finalement trouver que le superviseur les a aidés dans leurs cheminements.

Q-Là on va passer au bilan, en gros, du processus que tu as suivi de détection et d'aide etc. Est-ce que tu penses que dans l'ensemble ça a été bénéfique pour toi d'avoir été ciblé comme en difficulté et l'aide que tu as eu après?

R- Je pense que d'avoir eu un superviseur ça m'a aidée, mais que le P.E.A. le sache non. (Stagiaire 2 ; p. 11, l. 348-352).

Pour la stagiaire 2, le fait que le PEA sache qu'elle était ciblée en difficulté par la FEPS l'a mise dans une situation d'inconfort, mais globalement l'aide du superviseur semble avoir été bénéfique. Le stagiaire 1 semble trouver normal qu'il ait été ciblé et il pense que le fait d'avoir vécu cette expérience lui a permis de se resituer par rapport à ses objectifs professionnels.

Q-Est-ce que tu trouves ça normal que toi tu entres dans ce processus-là?

R- Moi je dirais que oui. Pourquoi? Parce qu'avant j'avais tendance à ne pas savoir où j'allais exactement et là, maintenant, je suis plus cadré par rapport aux différents cours et tout ça. Je me suis fait une idée beaucoup plus définie de ce que je veux atteindre comme objectifs à la fin de ma carrière. Avant, je le faisais mais je n'étais pas nécessairement sûr non plus donc ça a joué là-dessus. La supervision, oui ça m'a aidé, pouvoir me donner du feed-back ça m'a aidé. (Stagiaire 1; p. 8, l. 253-259)

Il ressort de ces témoignages que la première réaction au fait d'être ciblé en difficulté peut avoir été mal vécue par certains stagiaires à l'origine. Ces réactions peuvent s'expliquer par le fait qu'ils ne se percevaient pas en grande difficulté. Par contre, avec le recul, les stagiaires interrogés semblent faire un bilan positif de l'aide apportée par le superviseur en stage 2.

10.4 Perception des acteurs du programme de dépistage hâtif par rapport à ce même programme

Notre cinquième objectif devait nous permettre de vérifier les perceptions des différentes personnes qui ont participé au déroulement de la détection et de l'aide par rapport au programme.

Pour l'EFEPS 1 et le superviseur 1, le programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté apporte un plus à la formation, sachant qu'il n'existait aucune structure ni aucun moyen pour venir en aide aux stagiaires en difficulté avant. Ce programme permet de susciter également une réflexion au sein de la FEPS sur cette problématique. De plus, l'EFEPS 1 souligne que le fait que l'étudiant sache que le milieu de stage et les EFEPS s'entendent pour dire qu'il est en difficulté peut provoquer un choc. Cette remise en question pourra éventuellement aider l'étudiant à se questionner sur sa pratique et donc à évoluer.

Enfin, la PEA 1 sentait vraiment qu'elle avait besoin d'aide lors de l'accueil des stagiaires en difficulté et le programme lui a fourni cette aide par l'intermédiaire du superviseur. Nous reviendrons sur la perception de la PEA par rapport au rôle du superviseur. Ce bilan de fonctionnement plutôt positif du

programme est nuancé par une série de limites que ce programme présente dans son état actuel.

Je pense qu'idéalement il n'y aura jamais de système parfait, pour moi c'est impossible. Ce genre de dossier-là avec les composantes humaines qu'on y retrouve, d'être capable de dire en première ou en deuxième année avoir réussi à détecter systématiquement toutes les personnes en difficultés et à leur fournir un soutien qui va les aider...Pour moi ce n'est pas possible, ce n'est pas de la chimie [...] C'est trop humain. (Concepteur ; p. 13, l. 399-413)

Le concepteur fait ressortir un point essentiel concernant la place du jugement humain dans l'évaluation. Chaque personne possède des systèmes d'évaluation implicites qui font qu'un PEA ne jugera pas un stagiaire de la même façon qu'un autre.

Mes stagiaires qui seraient tombés avec quelqu'un d'autre, ça aurait pu passer. (PEA 1 ; p. 4, l. 109-110)

Le jugement des PEA concernant l'évaluation des stagiaires semble être une première limite du programme même si les évaluations remplies par les PEA et les formations données par la FEPS donnent une bonne ligne directrice à cet égard.

Durant le stage 1, les étudiants sont pairés par deux, ce qui peut compliquer la tâche des PEA selon le superviseur 1, car cela les amène à comparer les deux stagiaires entre eux. De plus, le stage 1 peut se dérouler au primaire, au secondaire, en contexte d'EPS adaptée, ce qui met en scène des contextes fort différents (sans oublier le type de PEA et de partenaire de stage rencontrés). Le superviseur 2 signale que des difficultés peuvent apparaître en fonction du type de milieu rencontré et comme tous les stages 1 n'ont pas les mêmes caractéristiques, il faut parfois nuancer les cheminements décidés par le CIGS.

Mais tu vois les deux gars que j'ai supervisés cette année c'était censé être des cas lourds, des cas tragiques, ce l'était peut être en première année, mais pendant le stage je n'ai pas senti ça moi. (Superviseur 1; p. 17-18, l. 554-555)

Ce témoignage nous permet de nous rendre compte que les cas identifiés comme étant en grande difficulté et devant bénéficier d'un superviseur ne sont pas nécessairement irrécupérables et qu'il est possible de prévoir un suivi pour essayer de pallier à ces difficultés dans les prochains stages. De plus, il y a presque six mois qui séparent le stage I et le stage II. Certains stagiaires ont pu gagner en maturité durant ce laps de temps. Le rôle d'aide et de soutien du superviseur aux étudiants a été perçu positivement par la PEA 1 si l'on considère le geste d'apporter une aide. Par contre, au niveau de l'intervention, la PEA 1 regrette le peu de présence concrète du superviseur sur le terrain.

Le superviseur que j'ai eu, il était appelé à faire des formations pour les maîtres, donc je l'ai vu deux fois trente minutes durant le stage II pendant les trois semaines. Moi je m'attendais à un suivi, qu'à toutes les semaines il vienne que l'on s'assoie et que l'on voie l'évolution. (PEA 1 ; p. 6, l. 190-193)

Mais surtout, la PEA 1 se sentait frustrée que son évaluation de stage n'ait pas été prise en compte plus sérieusement par le CIGS. En effet, elle disait qu'après avoir passé quatre semaines avec les stagiaires, elle ne leur aurait pas validé leur stage II et que le superviseur, lui, leur avait validé. Au final, le stagiaire a obtenu son stage, ce qui contrarie la PEA 1.

Le superviseur 1 souligne également que les deux évaluations (PEA et EFEPS) se font dans des contextes différents, ce qui peut avoir une influence sur les interventions données par les étudiants.

Dans un laboratoire différent, il y en a un plus naturel que l'autre, celui dans le milieu scolaire, et il y en a un plus artificiel devant les amis. Ce n'est pas la même chose, pas le même stress... (Superviseur 1; p. 8, l. 256-258)

Malgré ces limites énoncées par les différents acteurs du stage, le superviseur 2 qui est aussi responsable des stages à la FEPS semble assez satisfait de la détection après avoir consulté les évaluations faites après le stage III.

Tu vois je viens de finir la lecture des rapports de troisième et ceux qu'on avait détectés il y a deux ans, à la fin de leur première année, tu vois je regarde en troisième année, on ne s'est pas trompé beaucoup à mon avis suite aux rapports de stage que j'ai lus et je me demande s'il y en a deux qui nous ont échappé. (Superviseur 2 ; p. 10, l. 301-304)

Le programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté est dans ses premières années de fonctionnement, ce qui peut expliquer que le système actuel possède un certain nombre de limites. Cependant, plusieurs répondants soulignent que c'est un moyen pertinent pour la formation et le suivi des étudiants en stage.

Nous avons obtenu des résultats de formes variées qui nous ont permis de faire émerger un certain nombre de problèmes dans le processus de détection des stagiaires en difficulté. Les analyses statistiques nous ont montré qu'il existe des relations significatives mais faibles à modérées entre les évaluations des EFPS et celles des PEA, et ce, avec des modalités d'évaluation différentes. La corrélation entre ces évaluations est légèrement améliorée si l'on se centre sur les habiletés et comportements relatifs à l'intervention. Puis, nous avons fait ressortir les éléments problématiques récurrents et ceux qui ne posaient pas de problème chez les stagiaires ayant bénéficié d'une supervision dans leur stage II après décision du CIGS. Les entrevues nous ont permis de comprendre le contexte entourant la mise en place du programme de dépistage hâtif et d'aide aux stagiaires en difficulté. Nous avons pu analyser le processus de dépistage hâtif sous l'angle des perceptions des différents acteurs, ce qui venait compléter la comparaison effectuée grâce aux tests du chi carré et du V de Cramer. Nous avons également identifié les difficultés qui reviennent chez les stagiaires selon les différents acteurs. Les réactions initiales et poststage des stagiaires ont été abordées lors des entrevues ainsi que les perceptions des différents acteurs du

stage. Dans le cadre de la discussion, nous allons interpréter plus en profondeur ces résultats.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

Nous avons analysé le programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté et passé en revue l'histoire de sa mise en place à la FEPS. Les résultats que nous avons obtenus nous ont permis de faire ressortir des éléments explicatifs relatifs à nos objectifs de recherche. Dans le cadre de cette discussion, nous avons choisi de nous pencher plus précisément sur certains aspects du programme. Notre analyse des évaluations des PEA et de celle des EFEPS montre des limites dans le processus de détection des stagiaires en difficulté. Nous allons donc essayer de comprendre les processus qui peuvent expliquer les corrélations, mais aussi les divergences entre ces deux évaluations aux formes différentes (l'une est globale, l'autre est critériée). Dans un deuxième temps, nous allons essayer de comprendre l'origine des difficultés des stagiaires en enseignement de l'EPS en nous basant sur le modèle de Brunelle et Brunelle (1999). Dans la dernière partie de cette discussion, nous nous intéresserons au processus d'aide du programme et nous nous centrerons plus particulièrement sur le rôle de la PEA dans le processus d'aide aux stagiaires en difficulté.

11 ANALYSE DU PROCESSUS DE DÉTECTION DES STAGIAIRES EN DIFFICULTÉ

En analysant les procédures menant à la détection des stagiaires en difficulté, nous voulions comprendre comment était réalisée cette détection et sur quels éléments elle se basait. Nous allons donc essayer de comprendre et d'analyser les évaluations faites par les PEA à l'aide des grilles. Puis, nous nous pencherons sur les évaluations globales réalisées par les EFEPS dans le cadre du cours EPS 301 et nous essayerons de faire émerger les éléments sous-jacents qui orientent cette évaluation. Pour finir, nous analyserons le rôle du CIGS lors de l'étape finale de la procédure de détection des stagiaires en difficulté.

Les résultats de notre recherche concernant le processus de détection ont permis de montrer qu'il existe une corrélation faible à modérée mais significative entre les évaluations des PEA et celle des EFEPS. Néanmoins, un certain degré de divergence est observé entre ces deux évaluations. Celle-ci peut s'expliquer par un ensemble de variables. Nous allons essayer de comprendre les différences d'évaluations existant entre les PEA et les EFEPS en nous appuyant sur les fondements de l'évaluation dans le cadre de la pensée constructiviste.

Le premier élément qui nous a marqués lorsque nous avons observé le processus de détection des stagiaires en difficultés de la FEPS concernait la différence dans la procédure et dans le moyen utilisé pour réaliser l'évaluation (entre les PEA et les EFEPS). En effet, les PEA utilisent une grille d'évaluation critériée à l'aide de laquelle ils doivent évaluer le niveau d'ajustement à apporter pour un comportement ou une habileté donnée (habillement, dynamisme, qualité de l'expression verbale, etc.). Cette grille d'évaluation est complétée par des commentaires que nous n'avons pas pris en considération volontairement dans le cadre de cette recherche.

Avant d'analyser les évaluations faites par les EFEPS, nous allons nous pencher sur la grille d'évaluation utilisée par les PEA. Ces derniers reçoivent les étudiants par paire lors du stage 1. Ils ont donc à évaluer les pratiques d'enseignement des stagiaires dans des situations réelles qui peuvent parfois s'avérer complexes à apprécier. La grille d'évaluation qui est fournie par la FEPS aux PEA leur permet de décomposer l'ensemble de la pratique en habiletés et comportements dans un objectif de facilitation de l'évaluation. En fait, ces grilles utilisent un principe analytique de décomposition d'une situation complexe qu'est l'acte d'enseigner. Selon Louis *et al.* (1996), dans ce type d'évaluation, la connaissance résulte d'une accumulation d'habiletés spécifiques hiérarchisées selon les exigences du contenu disciplinaire ou du domaine de pratique. L'ensemble des critères présents dans la grille est censé représenter la pratique du stagiaire dans le cadre de son stage.

Cet outil d'évaluation possède néanmoins un certain nombre de limites. Tout d'abord, la grille ne tient pas compte de toutes les compétences présentes dans le référentiel et se centre sur les actes d'enseigner. De plus, les intitulés correspondant aux habiletés ou comportements à évaluer sont définis très succinctement. Or, tous les PEA n'ont pas nécessairement la même définition de ce qu'est l'aisance en classe par exemple. De plus, des éléments comme la ponctualité ou l'habillement sont difficilement évaluables en neuf niveaux d'ajustement. La sensibilité de la grille découpée en neuf niveaux d'ajustement est peut-être trop précise pour certains items.

Ensuite, les stagiaires sont jumelés par deux lors de leur stage I, ce qui pourrait entraîner un phénomène de comparaison lors de l'évaluation. De ce fait, l'évaluation qui se doit d'être individualisée se retrouverait confrontée à un autre référentiel présent au même moment, à savoir l'autre stagiaire. Cette comparaison qui s'opérerait de manière involontaire chez les PEA pourrait avoir une incidence sur le processus de détection des stagiaires en difficulté.

Malgré ces limites, la grille d'évaluation complétée par les enseignants associés possède aussi des avantages. Le premier avantage est de standardiser les attentes et les critères d'évaluation chez tous les PEA, ce qui permet une éventuelle comparaison entre les différentes évaluations. En effet, la grille d'évaluation permet de créer un référentiel commun pour évaluer les stagiaires chez l'ensemble des PEA. Le fait d'avoir une grille précise permet également à la FEPS d'entretenir un bon degré de crédibilité dans les milieux de stage, car elle y spécifie ses attentes. Il convient de souligner ici que ces grilles ont été construites en collaboration avec des PEA et validées par ces derniers avant d'être mises en forme par la FEPS, ce qui en améliore la perception de la part des collègues des milieux de pratique.

Les évaluations des PEA possédaient donc un cadre structuré pour apprécier les pratiques du stagiaire. En revanche, il n'y avait aucun moyen similaire chez les EFEPs et pourtant, nous avons observé une corrélation entre

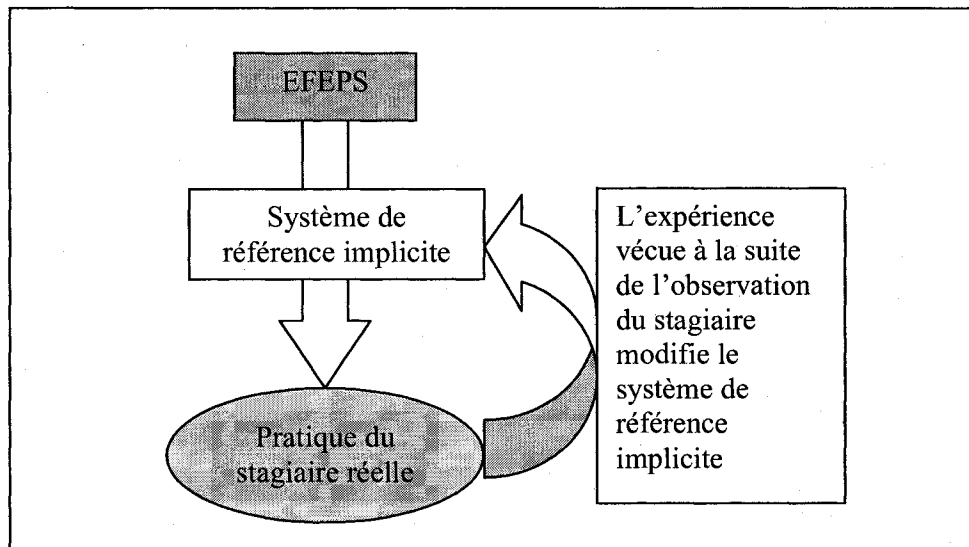
les évaluations des EFEPS et celle des PEA. Nous allons donc tenter d'expliquer sur quelle base s'est construite l'évaluation des EFEPS.

Barbier (1994) affirme que dans l'acte d'évaluation, nous n'avons jamais directement et totalement prise sur la réalité visée, car celle-ci fait l'objet d'un processus préalable de définition ou de choix de caractères permettant de l'appréhender. Autrement dit, l'évaluateur posséderait une grille d'analyse du réel qui lui permettrait d'évaluer et d'interpréter ce réel. En ce qui concerne l'évaluation faite par les EFEPS dans le cadre des séances de micro-enseignement, nous faisons la supposition que cette évaluation est médiatisée par le système de référence implicite de chacun des enseignants.

Les EFEPS réalisent une évaluation globale de la pratique des étudiants dans le cadre du cours EPS 301. Cependant, cette évaluation est teintée par l'ensemble des expériences des EFEPS, ce qui rend cette évaluation subjective. Ce point de vue est soutenu par Schutz (1987) qui pense que toute interprétation du monde est basée sur une réserve d'expériences préalables et l'ensemble de ces connaissances fonctionne comme schèmes de référence. Si l'on se place dans la ligne de pensée constructiviste, l'ensemble des connaissances que possèdent les EFEPS va influencer leur vision de la pratique du stagiaire. De plus, celui que Le Moigne (1995) qualifie de sujet connaissant va modifier son propre système de référence implicite d'analyse au contact du stagiaire évalué. Il existerait donc une récursivité entre le système de référence implicite des EFEPS et la pratique des stagiaires. Ainsi, ce système de référence implicite consisterait en une forme de représentation des attentes relatives à la pratique des étudiants construite à partir d'expériences vécues, mais également de normes propres au groupe d'appartenance de l'EFEPS. Ce système implicite n'aurait donc pas une forme figée temporellement et se modifierait avec l'acquisition de nouvelles connaissances par l'EFEPS.

Figure 16

Processus d'évaluation des EFEPS médiatisée par le système de référence implicite



Nous avons montré qu'il existe une corrélation entre les évaluations des EFEPS et celles des PEA, ce qui invaliderait notre hypothèse de système de référence implicite sachant que chaque individu posséderait un système qui lui est propre. Tous les EFEPS auraient donc des systèmes de références implicites différents pour évaluer la pratique des stagiaires. Cependant, tous les EFEPS font partie de la FEPS et possèdent des formations universitaires relativement semblables. Ces caractéristiques nous permettent de considérer qu'ils appartiennent à une forme de groupe. Schutz (1987) indique qu'il existe une intersubjectivité entre les personnes subissant les mêmes influences concernant l'analyse du réel. Pour sa part, Coulon (1993) soutient que les membres d'un même groupe partagent un ensemble de normes et de valeurs implicites qui leur permettent d'interpréter le monde réel de manière assez semblable.

Par analogie, nous pouvons supposer que les connaissances et les normes communes des EFEPS héritées des formations et d'expériences semblables leur permettraient d'évaluer la pratique des stagiaires avec des systèmes de références implicites relativement similaires. De plus, ces systèmes implicites ont certainement des points communs avec les grilles explicites remplies par les PEA. En effet, les grilles d'évaluation des PEA sont issues

d'une mise en commun des conceptions des PEA et des attentes de la FEPS. Or les EFEPS étant des agents de la FEPS, ils partagent vraisemblablement un certain nombre de valeurs et de conceptions concernant la formation avec la FEPS. Les PEA sont également passées par des organismes de formation comme la FEPS, ce qui les a amenées à construire des représentations et des attentes proches de celles de la FEPS. Ce socle de connaissances partagées par toutes les personnes qui participent au processus de détection des stagiaires en difficulté nous permettrait d'expliquer les corrélations observées entre les deux types d'évaluations (PEA et EFEPS) malgré des modalités différentes.

Nos résultats nous permettent également de supposer que ce socle de connaissances communes qui entraîne un certain nombre d'attentes de la part des EFEPS est organisé autour des habiletés qui entretiennent une relation directe avec l'intervention éducative. En effet, nous avons observé qu'en isolant les habiletés ou comportements relatifs à l'intervention, les corrélations entre les évaluations des PEA et le cheminement choisi par les EFEPS tendaient à augmenter.

Le défi consiste maintenant à accroître davantage la corrélation entre les évaluations des PEA et celle des EFEPS afin d'avoir un processus de détection des stagiaires en difficulté plus efficace.

Nous avons déjà expliqué que la procédure de détection des stagiaires en difficulté se déroulait en trois temps avant que ne soit décidée l'assignation d'un superviseur pour le stage suivant. Tout d'abord, le responsable des stages prend en considération les évaluations formulées par les PEA. Ensuite, si le stagiaire a une évaluation où apparaissent beaucoup de « grands ajustements », la même personne consulte les EFEPS pour obtenir leur point de vue sur les difficultés du stagiaire. Dans le troisième et dernier temps, le responsable des stages et le CIGS décident si l'étudiant doit être suivi par un superviseur, recevoir une lettre ou simplement être surveillé pour les stages suivants. Cette étape nous apparaît essentielle à un bon fonctionnement du programme. En effet, la prise en compte de ces deux évaluations différentes (PEA et EFEPS)

par un troisième groupe de personnes permet d'avoir une certaine objectivité par rapport à l'assignation d'un superviseur. Les membres du CIGS qui ont la charge de cette dernière évaluation possèdent également une certaine expertise par rapport à la lecture des évaluations faites par les PEA. Ainsi, ils pourront dans certains cas nuancer l'évaluation d'un PEA dont le niveau d'exigence est reconnu depuis quelques années comme étant élevé lors de l'accueil d'un stagiaire. A contrario, ils considéreront avec attention une évaluation contenant plus de « grands ajustements » que d'habitude pour une PEA plutôt laxiste. Enfin, le CIGS pourra interpréter avec plus de subtilité les éléments signalés pour des « grands ajustements » par les PEA que d'autres. Ainsi, les habiletés et comportements relatifs à l'intervention sont plus sujets à une supervision qu'une difficulté de ponctualité ou d'habillement. Des membres du CIGS nous ont indiqué qu'ils tenaient une forme de jurisprudence des cas de stagiaires en difficulté rencontrés. Nous pensons que la détection peut continuer à se raffiner en s'appuyant sur l'expérience développée au cours des années de fonctionnement.

L'analyse du processus de détection fait apparaître que la différence de forme d'évaluation entre les EFEPS et les PEA peut expliquer, au moins en partie, le degré de corrélation modéré existant entre les deux. Cependant, les systèmes de références implicites qu'utiliseraient les EFEPS pour évaluer la pratique des stagiaires posséderaient des similitudes entre les EFEPS, mais aussi avec la grille utilisée par les PEA. En effet, les différents EFEPS et les PEA auraient acquis un socle commun de connaissances leur permettant d'avoir des critères relativement semblables pour évaluer les étudiants en stage. Ce socle de connaissances serait particulièrement influencé par les attentes formulées par la FEPS et s'organiserait autour des habiletés et comportements relatifs à l'intervention.

12 ANALYSE DES ORIGINES DES DIFFICULTÉS DES STAGIAIRES

L'analyse des origines des difficultés des stagiaires est un élément important pour pouvoir améliorer le programme que nous étudions. En effet, en

connaissant l'origine des difficultés chez le stagiaire, nous pouvons rendre la détection plus précise en ciblant ses besoins. De plus, les PEA et les superviseurs peuvent mieux comprendre les difficultés des stagiaires et adapter leur processus d'aide. Enfin, la FEPS peut prévoir ses programmes pour éviter certaines lacunes qui reviennent chez les étudiants en stage.

L'analyse des évaluations faites par les PEA concernant les stages effectués par les étudiants ciblés en difficulté nous indique que la majorité des difficultés proviennent d'habiletés ou de comportements qui sont en lien direct avec l'intervention. Nous allons nous appuyer sur le modèle de Brunelle et Brunelle (1999) pour classer les difficultés qui sont ressorties des entrevues et des évaluations des PEA.

Rappelons que Brunelle et Brunelle (1999) identifient quatre capacités générales, des savoir-faire de base qui sont à l'origine des compétences de base que le stagiaire doit maîtriser dans l'enseignement de l'EPS (annexe A et B).

La discipline et la gestion de classe sont des éléments qui ressortent comme étant à l'origine de certaines difficultés chez les stagiaires. Dupuy-Walker et Loisel (1997) indiquent que ce type de problème semble figurer parmi les préoccupations principales des stagiaires. Ces difficultés renvoient à la première capacité générale intitulée « gérer efficacement ». Cette capacité à gérer concerne l'accueil, le groupe, le matériel, les transitions, les comportements et le bilan (Brunelle et Brunelle, 1999).

Le deuxième type de difficulté rencontrée par les stagiaires concerne la communication. Cette difficulté est citée par la majorité des personnes interrogées et ressort également des évaluations des PEA. Ces éléments renvoient à la « capacité à communiquer intelligemment » de Brunelle et Brunelle (1999). Cette capacité à communiquer s'applique aux explications (claires, concises, significatives...) et au message (volume, débit, tonalité).

D'après les personnes interrogées dans cette étude, plusieurs stagiaires ciblés par le programme éprouvaient une gêne¹² devant le groupe lors des stages. De plus, les stagiaires que nous avons interrogés avouaient avoir choisi le baccalauréat en enseignement de l'EPS par défaut. Dans le premier cas de difficulté, la gêne ressentie peut nous renvoyer à ce que Martinez (1999) associe à la « motivation par la contrainte ». En effet, cet auteur indique que pour motiver par l'« intérêt », il faut donner une image positive de soi, séduire. Dans le cas d'un étudiant qui est gêné devant la classe, nous pouvons penser qu'il aura plus de difficulté à motiver par « intérêt », car l'image qu'il véhiculera devant les élèves ne sera pas celle définie par Martinez (image positive, séduire la classe). Dans le second cas, les stagiaires n'étant pas dans le programme qu'ils souhaitent en premier lieu, nous pouvons penser que leur motivation pour la formation n'est pas optimale. Cela ne veut pas dire que la motivation ne va pas se développer, mais dans le cadre d'un premier stage, l'étudiant aura potentiellement des difficultés à motiver ses élèves par l'« intérêt » sachant que sa propre motivation n'est pas optimale. Lessard et Bourdoncle (1998) considèrent que l'apprentissage du métier est une socialisation totale qui ne s'opère pas seulement par familiarisation ou par imitation, mais aussi par identification, ce qui n'est pas forcément le cas lorsque le baccalauréat en enseignement de l'EPS est un choix par défaut. Ainsi, ces deux types de difficultés peuvent se classer dans la « capacité à établir des relations motivantes » (Brunelle et Brunelle, 1999).

Le dernier type de difficultés renvoyait au contenu d'apprentissage. Certains stagiaires avaient des difficultés d'ordre didactique alors que d'autres semblaient avoir du mal à interpréter le programme établi par le MEQ. L'étude de Gosselin (2001) indique que les PEA s'attendent à ce que les stagiaires connaissent, avant le début du stage, le vocabulaire spécialisé de leur matière ainsi que les notions qu'ils auront à enseigner. Ces deux formes de difficulté entretiennent des liens avec « la capacité à faire apprendre » (Brunelle et Brunelle, 1999).

¹² La « gêne » est définie dans le petit Larousse (2006, p. 504) comme « malaise ou trouble physique que l'on éprouve dans l'accomplissement de certaines fonctions ou de certains actes ».

L'absence de connaissances concernant une didactique en particulier peut influencer la qualité des choix d'objectifs, des situations d'apprentissage, la justesse des feed-back et la qualité du bilan. Une mauvaise interprétation du programme du MEQ peut aussi avoir une influence sur cette capacité.

Nous avons également souligné qu'un stagiaire pouvait vivre plusieurs difficultés simultanément et que ces difficultés pouvaient être interreliées. Nous pensons que ce constat s'applique également pour les quatre capacités générales (Annexe B) de Brunelle et Brunelle (1999). En effet, un stagiaire peut ne pas maîtriser la « capacité à communiquer intelligemment »: cela aura une influence sur la « capacité à faire apprendre » et sur la gestion de classe, etc.

La majorité des difficultés des stagiaires qui ont été évoquées durant les entrevues peuvent donc être situées par rapport aux quatre compétences de base en enseignement de l'EPS identifiées par Brunelle et Brunelle (1999). Cependant, nous sommes conscients que notre recherche ne permet d'envisager qu'une partie des difficultés parmi l'ensemble de celles que peut rencontrer un étudiant dans son premier stage.

Après avoir classé les difficultés des stagiaires, nous allons essayer de comprendre la dynamique sous-jacente à l'apparition de ces difficultés en stage. Pour cela, nous nous appuierons sur la perspective développementale de Martinez (1995) qui pense que le stagiaire éprouve successivement trois types de besoins selon son niveau de développement (Annexe I).

Le premier but, « Diriger », résulte de la nécessité d'assurer le bon déroulement de la séance. Ce but entretient des relations avec la recherche de statut, d'identité, d'autorité et de pouvoir (Martinez, 1993). Le but « Motiver » renvoie à la façon de faire pour que les élèves s'engagent dans les activités proposées. Elle se découpe en deux volets: « Motiver par la contrainte » et « Motiver par l'intérêt ». Le dernier but, « Faire apprendre », correspond à la raison d'être de l'enseignement. Ce but renvoie à la capacité du stagiaire à

inculquer à ses élèves un certain nombre de connaissances en lien avec les objectifs qu'il s'est fixés.

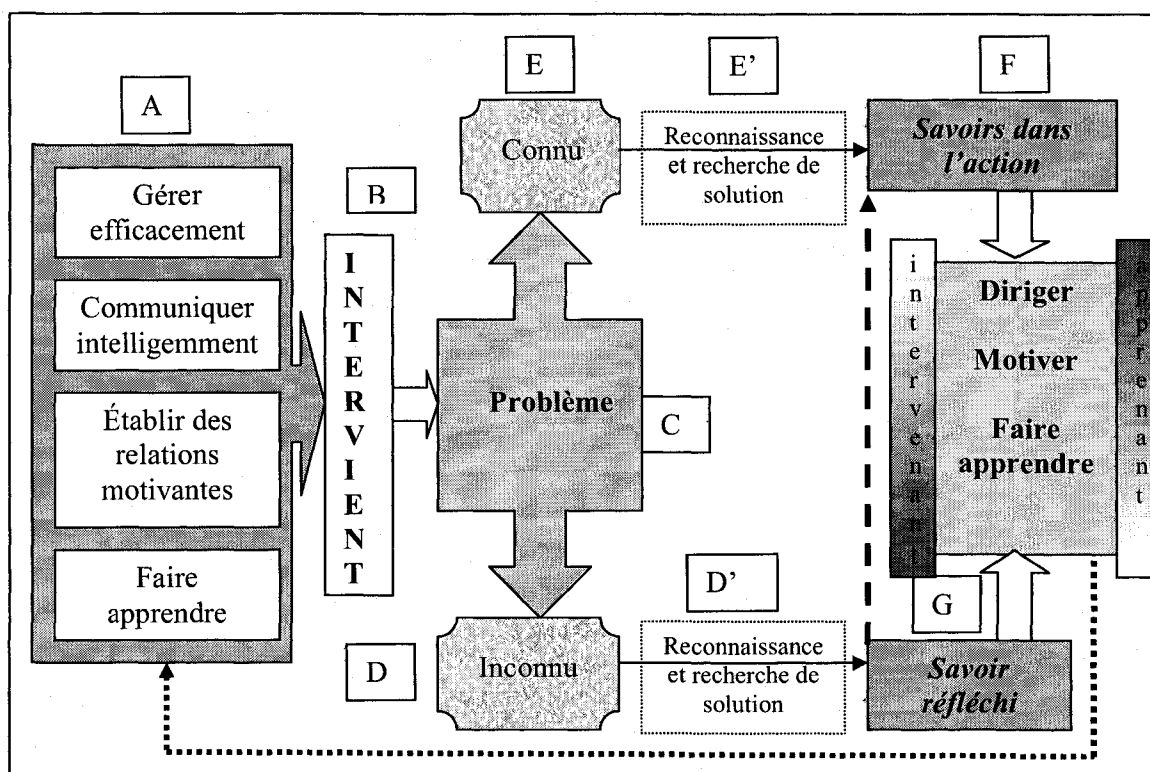
Chacun de ces trois buts de Martinez (1993) se divisent en deux pôles opposés: soit l'intervenant est centré sur lui, soit l'intervenant est centré sur les élèves (Annexe I).

Le stagiaire serait donc dans une situation d'instabilité permanente entre ces différents pôles, et ce, pour les trois buts. Martinez (1999) indique que ces trois fonctions ne sont pas juxtaposées et qu'elles entretiennent des relations. Ainsi, le problème n'est pas de diriger ou de faire apprendre ou bien d'intéresser ou de contraindre, mais de trouver un équilibre subtil entre ces différents éléments.

Les trois buts de Martinez (1993) entretiennent des relations avec le modèle de Brunelle et Brunelle (1999). Selon ces auteurs, le développement des quatre compétences de base est en relation avec le processus d'acquisition des « savoirs réfléchis » et des « savoirs dans l'action ». Nous avons construit un modèle qui met en interaction les modèles de Brunelle et Brunelle (1999) et celui de Martinez (1993), et ce, afin d'expliquer les origines potentielles des difficultés chez les stagiaires en enseignement de l'EPS.

Figure 17

Modèle intégrant les modèles de Brunelle et Brunelle (1999) et celui de Martinez (1993)



Nous allons dans un premier temps expliquer le fonctionnement de notre modèle avec un stagiaire dont le cheminement est « adéquat ». Ce stagiaire se retrouve en situation d'intervention (étape B) devant un groupe classe. Lors de cette intervention, il rencontre un problème X quelconque. Ce problème rencontré lors de l'étape C peut être connu ou inconnu du stagiaire. Dans le cas d'un problème qui n'a jamais été rencontré par le stagiaire (D), l'étudiant analyse la situation, prend en considération l'ensemble de ses connaissances (D') et construit un « savoir réfléchi¹³ » (G) en effectuant un aller-retour entre l'action et la réflexion. Le « savoir réfléchi » est éphémère, une

¹³ Réfère à un type de savoir qui se construit dans un aller-retour entre l'action et la réflexion (Brunelle et Brunelle, 1999)

fois qu'il a été utilisé dans le cadre d'une résolution d'un problème dans la pratique, ce savoir est répertorié comme un « savoir dans l'action¹⁴ » (F).

Si le problème est connu (E), le stagiaire reconnaît la situation (E') et il utilise une solution qu'il a déjà employée auparavant: « un savoir dans l'action » (F) en l'adaptant au nouveau contexte.

Dans le cas de l'utilisation d'un « savoir réfléchi » ou bien d'un « savoir dans l'action », l'intervention qui va en découler va positionner le stagiaire sur l'un des trois buts de Martinez (diriger, motiver, faire apprendre) et sur l'un des deux pôles (centré sur l'intervenant ou centré sur l'apprenant). L'équilibre temporaire qui aura ainsi été trouvé par le stagiaire entre ces différentes composantes ainsi que l'expérience vécue par cette résolution de problème vont lui permettre de perfectionner ses quatre compétences de base (H). Idéalement, le stagiaire devrait maximiser les « savoirs dans l'action » qui permettent de centrer les interventions sur les élèves pour les trois buts. Martinez (1999) indique que l'équilibre optimal du système est réalisé quand, dans une séance, les fonctions « faire apprendre » et « intéresser » sont au maximum tandis que les deux autres sont réduites à leur minimum (minimum nécessaire au bon fonctionnement des deux autres).

Dans le cas d'un stagiaire qui vit des difficultés, nous allons essayer de comprendre dans quelle étape ces difficultés peuvent trouver leur source.

Tout d'abord, si le stagiaire ne maîtrise pas la compétence « gérer efficacement », les « savoirs dans l'action » ou les « savoirs réfléchis » ne seront pas développés et mis en place adéquatement. En effet, sur le modèle de Martinez, l'intervenant risque de se centrer sur lui, de contrôler le groupe plutôt que d'essayer de l'organiser. De même, il va probablement chercher à motiver par la contrainte afin d'obtenir un engagement de la part de ses élèves dans la tâche d'apprentissage. Les répercussions vont aussi se faire sentir au niveau des

¹⁴ Réfère à un type de savoir que l'enseignant utilise face à des situations qui lui ont déjà causé problème, mais qui sont maintenant entrées dans son répertoire familial (Brunelle et Brunelle, 1999).

apprentissages et l'on risque de se retrouver dans une situation où l'intervenant montre la matière (Martinez, 1995). Cependant, les savoir dans l'action mobilisés et leurs répercussions sur l'intervention vont permettre au stagiaire d'enrichir son pool d'expériences et donc de pouvoir potentiellement combler certaines lacunes concernant la capacité Gérer efficacement.

Les compétences Communiquer intelligemment, Établir des relations motivantes et Faire apprendre entretiennent également des relations avec les trois buts définis par Martinez.

À titre heuristique, nous pouvons également interpréter le comportement du stagiaire au regard de la dynamique de l'inconfort de Mongeau et Tremblay (2002). Les recherches de ces auteurs se sont intéressées aux mécanismes d'adaptation de l'humain en réponse à des situations qu'ils qualifient de survies. Cette dynamique de l'inconfort entretient des liens directs avec les situations de stress et d'émotion que peut vivre un étudiant en stage.

Selon Mongeau et Tremblay (2002), lorsque l'étudiant rencontre des situations connues, il mobilise des schèmes d'action développés auparavant pour pouvoir consacrer son attention consciente à l'élaboration de réactions nouvelles à des problèmes plus complexes et participer ainsi à l'amélioration de ses conditions de survie. En fait, lorsque le stagiaire rencontre une difficulté, cela provoque un inconfort, l'étudiant met donc en œuvre des tactiques et des stratégies d'adaptation pour en sortir et aller vers un nouvel état de bien-être (Mongeau et Tremblay, 2002). Cette étape peut représenter la construction d'un « savoir réfléchi » si la situation n'a jamais été rencontrée par le stagiaire. Cependant, pour que l'inconfort se traduise par l'acquisition d'un schème d'action durable, que nous pouvons assimiler aux « savoirs dans l'action » (Brunelle et Brunelle, 1999), il faut que la situation vécue ne soit pas trop inconfortable. En effet, si l'on sort de la zone de confort et que l'on entre dans une zone dysfonctionnelle, la situation est alors perçue par le stagiaire comme un danger, ce qui peut créer des tensions corporelles, affectives ou cognitives excessivement élevées ou basses, une perte d'attention ou encore une

désorganisation (Mongeau et Tremblay, 2002). Idéalement, il revient au PEA et au superviseur de placer le stagiaire dans des situations d'inconfort modéré pour susciter des « savoirs dans l'action » de la part de l'étudiant en essayant d'éviter la zone de dysfonctionnalité.

Le stagiaire vit donc, durant les stages, un processus d'acquisition de savoirs basés sur une mise en relation des savoirs théoriques et pratiques dans le but de résoudre des problèmes rencontrés lors des interventions. Le développement et l'acquisition de ces savoirs amènent le stagiaire à se situer par rapport aux trois buts de Martinez (« Diriger », « Motiver », « Faire apprendre »). Le stagiaire se place également sur le pôle centré sur l'intervenant ou sur les élèves pour chacun des trois buts.

Nous signalerons également que chaque étudiant qui effectue son premier stage possède un niveau de maîtrise des capacités (de Brunelle et Brunelle, 1999) différent en fonction de ses expériences passées. Chaque étudiant n'arrive donc pas au même niveau en entrant à la formation au baccalauréat en enseignement de l'EPS. Martin (1996) conclut que l'analyse de l'évolution des pratiques des deux stagiaires qu'il a observés en ce qui concerne la discipline semble plutôt montrer que le développement de leurs pratiques aurait échappé au contexte et résiderait dans les caractéristiques de la personne même. Le programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté joue un rôle important pour niveler les différences qui existent entre chaque étudiant, et ce, dès le second stage. De plus, le modèle que nous proposons n'est pas exclusif au stagiaire, la PEA et le superviseur peuvent intervenir et orienter le stagiaire pour lui permettre d'acquérir les compétences de base et des savoirs dans l'action. En effet, Louis *et al.* (1996) soulignent que la connaissance se construit par l'interaction de l'individu avec les situations présentes dans son environnement. La PEA et le superviseur peuvent agir sur la qualité de l'environnement offert au stagiaire et plus particulièrement s'il vit des difficultés lors de son stage. Enfin, Gosselin (2001) a montré que les PEA disent offrir un encadrement plus rigoureux aux étudiants en difficulté, car ils ne veulent pas laisser les stagiaires aux prises avec des difficultés d'un niveau trop

élevé. Ils ne veulent pas non plus que les élèves souffrent d'un enseignement trop déficient.

13 ANALYSE DU PROCESSUS D'AIDE

L'analyse du processus d'aide à la suite des propos recueillis dans les entrevues va nous permettre de comprendre les éléments mis en œuvre par les PEA et les superviseurs pour venir en aide aux stagiaires. Nous allons également pouvoir comprendre les perceptions des stagiaires sur ce processus d'aide. Cette analyse va nous guider dans les suggestions que nous allons formuler au CIGS pour améliorer le programme.

Les stagiaires en difficulté ont bien souvent du mal à comprendre pourquoi ils ont été ciblés. Selon leurs perceptions, leur enseignement n'était pas parfait, mais ils ne se pensaient pas en difficulté. Encore une fois ici, la différence de perception peut être due aux systèmes d'analyse implicite des différents acteurs. Ces différences de perception peuvent être à l'origine des frustrations et de l'inconfort ressentis à la suite du fait d'avoir été ciblés en difficulté. Par contre, lorsque ces stagiaires se retrouvaient confrontés à leur propre enseignement par l'intermédiaire d'enregistrements vidéo, ils semblaient percevoir certaines difficultés. Gosselin (2001) considère que la vidéo est un moyen de recueillir de l'information directement, sans entraver le caractère authentique de la situation d'enseignement, ce qui peut faire apparaître des dimensions problématiques dans l'intervention du stagiaire. Ces difficultés, qui peuvent sembler mineures au stagiaire, peuvent être considérées par la PEA et la FEPS comme des compétences de base à acquérir. Cette divergence de point de vue peut expliquer le fait que les stagiaires ciblés ne comprennent pas pourquoi ils l'ont été.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons rencontré deux superviseurs de stage. Rappelons que ces personnes sont désignées pour encadrer le stage II des stagiaires qui ont été détectés par le programme en stage I. Nous pourrions penser que le rôle du superviseur est principalement centré sur

le stagiaire qui vit des difficultés. En effet, les deux superviseurs se perçoivent prioritairement comme une aide bien avant d'être des évaluateurs du stage. Ils mettent également en place des outils comme des enregistrements vidéo des séances de stagiaires afin de permettre à ceux-ci de voir leurs difficultés. Les outils et les méthodes de supervision varient d'un superviseur à l'autre, car ils n'ont pas nécessairement la même formation initiale et ne reçoivent que peu de formation de l'Université. De plus, chaque cas de stagiaire est unique et le processus d'aide varie selon la difficulté rencontrée, même si l'on peut observer une certaine récurrence dans ces difficultés. Les superviseurs indiquent également qu'ils sont présents pour voir si le stagiaire s'adapte bien à son milieu de stage.

Cependant, l'action du superviseur est aussi dirigée vers la PEA qui reçoit le stagiaire dans sa classe. Les deux superviseurs interrogés soulignent le rôle essentiel des PEA dans l'encadrement des stagiaires. En effet, les superviseurs ne disposent que de huit heures pour aider le stagiaire alors que la PEA possède l'ensemble du stage pour éventuellement améliorer la pratique de son stagiaire. Rousseau, Courcy et Boutet (2002) constatent une insatisfaction des superviseurs universitaires vis-à-vis de l'ampleur de leur tâche jumelée à des conditions de travail jugées difficiles et souvent peu reconnues. Pour finir, le superviseur peut parfois avoir la tâche d'évaluer globalement le profil des PEA afin de les conseiller pour des types de difficultés particulières rencontrées par les stagiaires.

Les PEA occupent une place majeure dans l'encadrement et l'aide du stagiaire en difficulté. Tout d'abord, elles participent au processus de détection en remplissant les évaluations pour la FEPS. Les années d'expérience des PEA leur permettent d'accumuler beaucoup de savoirs dans l'action (Brunelle et Brunelle, 1999), ce qui leur permet d'agir comme mentor du stagiaire. De plus, la PEA vit tous les jours avec l'étudiant pendant la durée du stage, ce qui lui permet d'établir une relation plus profonde avec le stagiaire par rapport au superviseur. Le climat de confiance ainsi créé peut être un facteur déterminant pour venir en aide au stagiaire et influencer positivement son intervention

éducative. La PEA voit également l'évolution du stagiaire au cours du processus du stage et peut donc se développer une expertise en encadrement des stagiaires. Cette expérience peut être partagée avec d'autres PEA au cours des périodes de formations données à la FEPS. Mais les PEA, tout comme les superviseurs, ont des profils et des expériences différentes. Les formations données par la FEPS peuvent permettre de construire un socle commun de connaissances afin d'avoir certaines directives de base en encadrement des stagiaires. Ces formations permettent à la FEPS de clarifier ses attentes concernant le déroulement des stages, mais aussi face à leur évaluation.

La formation donnée aux PEA pourrait posséder un certain nombre de modules relatifs aux difficultés vécues par les stagiaires. Nos recherches ont fait ressortir un ensemble de difficultés qui reviennent chez les stagiaires en enseignement. En poursuivant ce type d'investigation, nous pensons qu'il sera possible d'établir une forme de typologie des difficultés en enseignement de l'EPS, ce qui permettra d'en informer les milieux d'accueil des stagiaires. Les entrevues ont également fait ressortir qu'avec l'accueil d'un stagiaire en difficulté, un certain stress apparaissait. Une formation appropriée pourrait permettre aux PEA de savoir comment réagir face à des difficultés vécues par le stagiaire tout en se rappelant que celles-ci font partie du processus d'apprentissage. Louis *et al.* (1996) soulignent qu'un processus développemental d'acquisition de compétences et de savoirs doit laisser au stagiaire un droit à l'erreur.

Brunelle et Brunelle (1999) placent eux aussi la PEA au premier plan dans le processus d'encadrement et d'aide au stagiaire. Ces auteurs conseillent de suivre un certain nombre de repères généraux pour aider la PEA à encadrer le stagiaire dans une perspective développementale. Il faut dans un premier temps déconstruire trois croyances entretenues par nombre de PEA: 1) le stage est un moment pour appliquer les théories apprises à l'université; 2) le stagiaire peut apprendre à résoudre des problèmes complexes de l'enseignement en imitant la PEA; 3) le stagiaire peut, par lui-même, accéder à des savoirs dans l'action.

La troisième croyance à déconstruire nous renvoie au modèle établi précédemment dans la discussion. La PEA a un rôle essentiel dans l'acquisition des savoirs dans l'action par le stagiaire. Toutes les expériences vécues par celui-ci ne pourront être transformées en savoirs réfléchis puis en savoirs dans l'action que si le type de supervision du stage choisie par la PEA l'incite à s'inscrire dans cette dynamique.

Brunelle et Brunelle (1999) donnent comme repère à la PEA d'être consciente de la représentation qu'elle se fait de son stagiaire. Plus particulièrement de se centrer sur les points forts du stagiaire tout en considérant ses lacunes. Cette opération permettrait ainsi de construire une relation positive avec le stagiaire et non une relation qui se base sur les échecs et les difficultés. Le fait qu'une des stagiaires interrogées conseille de ne pas informer la PEA de ses difficultés et du fait qu'elle ait été ciblée par le programme va dans ce sens. En effet, si la PEA s'attend à recevoir un stagiaire en difficulté, il y a de fortes chances qu'un effet Pygmalion¹⁵ négatif ne s'opère et que la PEA se centre sur les difficultés plutôt que sur les points positifs de l'enseignement du stagiaire. En contrepartie, la PEA interrogée ne semblait pas apprécier qu'on ne l'ait pas avertie des difficultés des stagiaires qu'elle devait recevoir. Brunelle et Brunelle (1999) conseillent d'accorder de la crédibilité au stagiaire en ne niant pas ses difficultés ou ses échecs, mais en l'encourageant à les surpasser.

Brunelle et Brunelle (1999) conseillent au PEA de reconnaître que le stagiaire fait toujours de son mieux, qu'il fait le meilleur choix parmi l'ensemble de ses propres possibilités pour résoudre le problème qui lui est proposé. Il est évident que plus son *pool* de « savoirs dans l'action » est grand, plus il possède des réponses potentielles à la situation présentée. Ainsi, la difficulté ne se limite pas au fait qu'un stagiaire fasse un mauvais choix, mais plutôt qu'il n'a pas le répertoire de savoirs dans l'action pour choisir une solution appropriée (Brunelle et Brunelle, 1999). En ce sens, la PEA est de nouveau un agent essentiel pour soutenir le stagiaire dans son acquisition de

¹⁵ Processus selon lequel l'être humain devient parfois ce que l'on prédit de lui. (Rosenthal, année non précisée, p. 280)

nouveaux savoirs indispensables au métier d'enseignant en EPS. Le stage offre des situations problématiques qui placent idéalement le stagiaire dans une démarche de réflexion ; la PEA doit être le catalyseur de ce processus. L'objectif de cette aide est de sortir le stagiaire du schéma d'apprentissage basé sur un cheminement par essai-erreur et prioriser un développement centré sur l'acquisition de nouveaux savoirs dans l'action par une réflexion professionnelle. La PEA sera donc un guide sur lequel le stagiaire va pouvoir s'appuyer pour interpréter ses propres expériences.

La PEA joue un rôle essentiel dans les stages en général, mais également au sein du programme de détection et d'aide aux stagiaires en difficulté. Nous pensons qu'il serait intéressant de continuer d'intégrer les PEA dans le programme et qu'elles pourraient même prendre une place plus importante dans l'encadrement des stagiaires en difficulté. La PEA interrogée semblait être prête à s'investir dans ce sens en participant au CIGS lors de la prise de décision concernant l'évaluation du stagiaire qu'elle avait reçu.

Il ressort de cette discussion plusieurs éléments pouvant nous amener à nous questionner sur le programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté mis en place à la FEPS.

Tout d'abord, les évaluations faites par les EFEPS (systèmes de références implicites) et les PEA (grilles explicites) entretiendraient un degré de corrélation faible à modéré mais significatif grâce à un socle commun de connaissances que partagent ces personnes. De plus, l'analyse des difficultés des stagiaires fait apparaître qu'elles peuvent provenir d'un dysfonctionnement dans l'une ou l'autre des étapes de l'acquisition des savoirs s'appuyant sur les compétences de base d'enseignement de l'EPS. Les difficultés que nous avons identifiées dans les entrevues peuvent également se placer dans le modèle de Martinez (1995). Pour finir, nous avons pu constater que la PEA pouvait jouer un rôle plus important dans le processus d'aide aux stagiaires en difficulté si on lui fournit la formation et les moyens d'assumer ces responsabilités.

SIXIÈME CHAPITRE

CONCLUSION

L'augmentation de la durée du baccalauréat en enseignement de l'EPS à quatre années, accompagnée de 700 heures de stages obligatoires pour obtenir le brevet d'enseignement en 1998 a entraîné des changements dans les processus de formation. C'est ainsi que la FEPS a décidé de se donner des moyens pour accompagner et contrôler le déroulement de ses stages. Les évaluations réalisées par les PEA à l'aide d'une grille détaillée vérifient un certain nombre d'habiletés et de comportements à retrouver chez les stagiaires. Ce suivi des étudiants en stage ainsi qu'un rapprochement entre les PEA et les responsables de la FEPS ont permis d'observer qu'un certain nombre d'étudiants éprouvait des difficultés dans le dernier stage (stage IV). La FEPS s'est rapidement rendu compte qu'il était très tard pour envisager un processus d'aide pour soutenir ces étudiants en dernière année de formation. C'est ainsi qu'en 2002, le programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté est né afin de dépister dès le stage I les étudiants plus faibles et de pouvoir leur fournir un superviseur pour les aider dans le stage II. Nous avons étudié le fonctionnement de ce programme pour les cohortes 2002-2006 et 2003-2007.

La mise en place du programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté à la FEPS de l'Université de Sherbrooke possède un certain nombre d'enjeux dont les répercussions vont du domaine local à l'ensemble de la profession enseignante. Nous avons retenu trois enjeux du programme dont les effets nous semblent majeurs sur la formation des enseignants d'EPS.

Tout d'abord, au niveau local, un tel programme permet de cibler dès la première année de formation au baccalauréat en enseignement de l'EPS les lacunes des étudiants. Cette détection hâtive permet de mettre en place des processus d'aide pour combler ces lacunes au cours des quatre années de formation. Ces initiatives ont pour objectif d'améliorer la qualité de la formation des enseignants d'EPS sortant de la FEPS, mais également de prévenir le décrochage durant les études en apportant un soutien aux étudiants les plus faibles.

Depuis 1998, la FEPS décerne le brevet d'enseignement. Selon Rousseau, Boutet et Courcy (2002), assurer une supervision des stagiaires qui soit de qualité devient, pour l'Université, une obligation à la fois professionnelle et morale, gage de son implication dans un partenariat pour la formation de la relève enseignante. Ainsi, en apportant un soutien particulier aux stagiaires en difficulté et aux PEA qui les encadrent, la FEPS peut conserver et même renforcer les partenariats entretenus avec les milieux scolaires. Cet enjeu est particulièrement important, car si les milieux scolaires se ferment à l'accueil des stagiaires, la FEPS risque d'avoir des difficultés à trouver des milieux pour effectuer les 700 heures de stages obligatoires pour ses étudiants.

Le dernier enjeu concerne l'ensemble de la profession. Rappelons que Martineau, Gauthier et Desbiens (1998) estiment qu'il y a au sujet de l'incompétence en enseignement un silence étrange, un problème latent dont les conséquences, si rien n'est fait pour l'affronter à temps, pourraient être douloureuses et préjudiciables pour l'ensemble du système éducatif. Le programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté a détecté et soutenu environ 5 % des étudiants (pour les cohortes 2002-2006 et 2003-2007). Parallèlement, Bridges (1992) considère que 5 % des enseignants présents dans le système éducatif sont incompetents. Coïncidence ou lien direct ? Quoi qu'il en soit, un tel programme a pour objectif d'améliorer la qualité de la formation des enseignants et permet potentiellement de détecter les futurs incompetents afin de leur donner des outils pour qu'ils se perfectionnent avant d'entrer sur le

marché du travail ou encore de les écarter de la profession si les difficultés sont trop grandes.

La première étape de ce programme consistait à dépister les stagiaires qui éprouvaient de la difficulté dans leur premier stage. Pour cela, le responsable des stages de la FEPS consultait les évaluations critériées remplies par les PEA. Si des difficultés semblaient apparaître, il consultait une seconde évaluation, qui cette fois était globale, réalisée par les EFEPS dans le cadre de séances de micro-enseignement (dans le cours EPS 301). Enfin, si les deux évaluations semblaient indiquer une ou plusieurs difficultés majeures, le cas était rapporté par le responsable au CIGS afin de décider quel type d'aide pouvait être apporté à l'étudiant. Cette aide pouvait prendre trois formes: 1) suivi du dossier du stagiaire; 2) envoi d'une lettre au stagiaire; 3) assignation d'un superviseur pour le stage II.

À la suite de l'étude et de l'analyse du programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté de la FEPS pour les cohortes 2002-2006 et 2003-2007, nous formulons une série de suggestions pour l'améliorer en nous basant sur les résultats de cette recherche que nous renforcerons avec des propos recueillis dans la littérature. Cette dernière étape nous permet de nous concentrer sur notre sixième objectif qui se propose de formuler des suggestions au CIGS pour améliorer le programme.

14 AMÉLIORATION DU PROCESSUS DE DÉTECTION DES STAGIAIRES EN DIFFICULTÉ

Suggestion 1:

Nous pensons qu'en donnant aux EFEPS et aux PEA un référentiel commun pour effectuer l'évaluation des stagiaires, le dépistage pourrait s'améliorer, car il se centrerait sur les attentes de la FEPS avant de se centrer sur les attentes propres à chacun des évaluateurs. Les PEA évaluaient les stagiaires selon des grilles d'évaluation explicites comprenant des habiletés et

comportements relatifs à l'intervention. À l'opposé, chaque EFEPS possédait son propre système de référence implicite d'analyse de la pratique de l'étudiant lors des sessions de micro-enseignement. Nous pensons que la concordance que nous avons observée entre les deux évaluations (celle des PEA et celle des EFEPS) peut s'expliquer par un ensemble de normes partagées par les différentes personnes en charge du dépistage et qu'il faut leur donner des outils pour augmenter cette concordance.

Suggestion 2:

La grille d'évaluation commune aux EFEPS et aux PEA devrait idéalement se centrer sur des variables étroitement associées à l'intervention éducative, sans oublier les qualités personnelles, mais en les mettant à un niveau inférieur. En effet, nous pensons qu'il est plus facile de corriger des éléments comme la ponctualité et l'habillement que la qualité de l'expression verbale. L'objectif de la grille créée serait de faire ressortir les difficultés sur lesquelles un superviseur pourrait intervenir, faire ressortir celles où une simple lettre couplée d'une rencontre suffirait et enfin de prendre en considération les difficultés mineures en suivant le dossier du stagiaire dans les stages suivants. Cette grille d'évaluation pourrait se fonder sur les compétences de base à développer en enseignement de l'EPS (Brunelle et Brunelle, 1999).

Suggestion 3:

Si l'on voulait raffiner encore la détection, la FEPS pourrait étendre le processus de détection à toutes les activités de son programme contenant des périodes où les étudiants ont à intervenir devant un groupe. Ainsi, les enseignants des cours de didactiques pourraient très bien compléter ce même type d'évaluation pour détecter les difficultés des étudiants. L'utilisation d'une grille d'évaluation commune et une définition des termes qui la composent pourrait être abordée lors des sessions de formation des PEA auxquelles les EFEPS et les enseignants des didactiques pourraient aussi participer.

Suggestion 4:

Si toutefois le CIGS souhaitait conserver le mode de fonctionnement actuel avec l'évaluation critériée des PEA d'une part et l'évaluation globale des EFEPS d'autre part, nous lui suggérons de n'utiliser que trois types de cheminements pour les évaluations des EFEPS. En effet, nous avons montré que les types de cheminements « difficiles » et « très difficiles » sont quasiment identiques au regard des évaluations faites par les PEA. Ainsi, trois types de cheminements « normal », « à surveiller » et « difficile » suffiraient pour évaluer et qualifier la pratique des étudiants dans le cours EPS 301.

Suggestion 5:

Après avoir consulté les évaluations des PEA et celles de EFEPS, le responsable des stages informe le CIGS des cas de stagiaires étant identifiés en difficulté. Il nous semble intéressant de conserver cette formule pour décider de la procédure à utiliser pour aider le stagiaire en difficulté. En effet, les personnes qui siègent au CIGS peuvent nuancer certaines évaluations des PEA réputées exigeantes ou informer les autres membres de la situation de l'étudiant dans les autres cours ou encore des problèmes extrascolaires le cas échéant. De plus, les membres du CIGS participent à ce processus depuis plusieurs années, ce qui leur a permis de développer une certaine expertise et de repérer les cas étant prioritaires. Les personnes présentes au CIGS sont informées des ressources financières de la FEPS et sont donc en mesure de connaître la capacité de la FEPS à fournir le nombre de superviseur nécessaire pour le stage II. Enfin, dans ce dernier stade de la détection des stagiaires en difficulté, les PEA qui ont reçu les stagiaires identifiés en difficulté en stage II pourraient être consultées par téléphone ou encore participer au CIGS afin de signifier leur point de vue sur le stagiaire qu'elles ont reçu.

15 AMÉLIORATION DU PROCESSUS D'AIDE AUX STAGIAIRES EN DIFFICULTÉ

Suggestion 1:

Dans le cas des stagiaires qui reçoivent une lettre et rencontrent le responsable des stages, nous suggérons qu'ils aient à effectuer une auto-évaluation de leurs interventions dans le stage 2 par l'intermédiaire d'enregistrements vidéo. Lors des entrevues, les stagiaires ont indiqué que le fait de se voir enseigner leur avait permis d'identifier certaines de leurs lacunes. Nous pensons donc que si les stagiaires avaient à effectuer un travail d'auto-évaluation bref faisant ressortir par exemple trois points positifs et trois éléments à améliorer dans leurs interventions après avoir visionné deux ou trois séances qu'ils ont données, ceci leur permettrait de prendre conscience de certaines de leurs faiblesses et éventuellement de travailler dessus. Ce travail pourrait être effectué en début de stage II avec l'aide de la PEA pour que les améliorations puissent se réaliser dès ce deuxième stage. Pour les stagiaires qui ont reçu un superviseur lors du stage II, l'utilisation de la vidéo semble également être à conserver.

Suggestion 2:

Nous pensons que les superviseurs choisis pour encadrer des stagiaires en difficulté doivent être particulièrement disponibles pour soutenir la PEA et le stagiaire dans le processus d'aide. Une formation spéciale et systématique concernant l'encadrement des stagiaires en difficulté pourrait également être envisagée. Gervais et Desrosiers (2005) soulignent que, tout comme pour la PEA, une formation est importante pour les superviseurs afin d'apporter un soutien efficace aux stagiaires et aux enseignants associés.

Suggestion 3:

Nous avons pu observer que les difficultés détectées chez les stagiaires sont différentes et un même stagiaire peut avoir plusieurs difficultés. Les

principales difficultés qui sont ressorties étaient rattachées à l'une ou l'autre des compétences de base à acquérir en enseignement de l'EPS (Brunelle et Brunelle, 1999). Nous pensons que le modèle de ces auteurs pourrait continuer à être utilisé lors des formations des PEA pour les informer des origines des difficultés. Nous considérons que la formation des PEA est un élément majeur du programme de dépistage hâtif et d'aide aux stagiaires en difficulté.

Suggestion 4:

Le processus d'aide aux stagiaires en difficulté pourrait être assuré en plus grande partie par les PEA. Les entretiens ont fait ressortir que les superviseurs s'accordent pour dire que ces dernières ont un rôle majeur lors de l'encadrement et de l'aide aux stagiaires en difficulté. Le responsable des stages nous a indiqué qu'il "choisissait" les PEA chez qui il envoyait les stagiaires ciblés en difficulté. Il nous semble qu'il serait pertinent de continuer cette démarche et de jumeler un profil de PEA en fonction du type de difficulté rencontré par le stagiaire, mais aussi du milieu scolaire. En effet, nous avons vu que le milieu et le public peuvent être à l'origine de certaines difficultés. En choisissant une PEA capable d'adapter son milieu de stage aux difficultés de l'étudiant et à la mesure de ses capacités, les stagiaires en difficulté pourront plus facilement vivre des expériences significatives et ainsi acquérir des « savoirs dans l'action », ce qui leur permettra d'enrichir la qualité de leurs compétences de bases. De plus, les PEA et les superviseurs de stage semblent ouverts à un transfert des responsabilités de l'université vers les milieux de stage concernant la formation pratique (Rousseau, Courcy et Boutet, 2002).

Suggestion 5:

Pour établir le profil des PEA et des milieux dans lesquels elles travaillent, il faut les rencontrer et s'entretenir avec elles. Nous proposons que cela soit fait dans le cadre des formations des PEA qui existent déjà à la FEPS. Des sessions de formation spéciales pour les PEA recevant des stagiaires en

difficulté leur permettraient de se rencontrer entre eux et d'échanger sur les processus d'aide qu'ils ont adoptés pour aider leurs stagiaires.

Suggestion 6:

La FEPS peut faire de ce programme un atout pour sa formation et expliquer son fonctionnement dans sa brochure présentant les programmes de la FEPS. Nous pensons que le programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté est actuellement perçu par les étudiants comme étant punitif et parfois même dégradant. Les premières réactions des stagiaires en apprenant qu'ils avaient été ciblés par le programme étaient l'étonnement, l'incompréhension, parfois la frustration. Si le programme et ses objectifs étaient présentés à l'ensemble des étudiants dès leur entrée au baccalauréat, les réactions des stagiaires ciblés seraient certainement plus modérées. Par ailleurs, rappelons que les stagiaires qui ont été détectés par le programme et qui ont été supervisés lors de leur stage II semblaient satisfaits de leur expérience.

16 LES LIMITES DU PROGRAMME DE DÉTECTION ET D'AIDE AUX STAGIAIRES EN DIFFICULTÉ

Pour finir, nous formulerons un ensemble de limites que la FEPS doit prendre en considération si elle souhaite que son programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté puisse continuer à fonctionner adéquatement.

Tout d'abord, la FEPS doit être consciente qu'un tel processus ne peut perdurer que si les moyens financiers et humains qui y sont associés restent suffisants. En effet, un programme de détection des stagiaires en difficulté n'a pas d'utilité en soi s'il n'est pas accompagné d'un processus d'aide efficace et inversement.

L'utilisation de ce programme ne doit pas non plus rendre l'évaluation des stages plus souple concernant les échecs. Il ne faut pas négliger qu'un échec

en stage doit rester une alternative possible si l'étudiant n'a pas respecté les conditions de bases lors sa réalisation. Cette alternative renvoie notamment aux stagiaires qui manquent de motivation ou ceux que les personnes que nous avons interrogées qualifient d'impossibles à former en quatre ans au métier d'enseignant d'EPS.

Enfin, la détection hâtive des stagiaires en difficulté ne pourra jamais être parfaite, car les étudiants évalués le sont après seulement quatre mois d'entrée au baccalauréat. Ce dépistage hâtif se base donc plus sur des acquis antérieurs du stagiaire que sur sa formation au sein du baccalauréat en enseignement de l'EPS. De plus, des difficultés peuvent apparaître dans les stages suivants sans avoir été détectées en stage I.

Après ces deux années de mise à l'essai, nous pouvons conclure que le dispositif de dépistage hâtif des stagiaires en difficulté ainsi que le processus d'aide présente un bilan plutôt positif. Cependant, nous pensons que ce dispositif peut être amélioré et qu'il mérite d'être conservé au sein de la formation au brevet d'enseignement de l'EPS à la FEPS. Nous retiendrons que le projet que se fixe le programme de détection hâtive et d'aide aux stagiaires en difficulté est ambitieux mais réaliste et constitue une avancée pour la formation des futurs enseignants d'EPS.

Dans ce mémoire, nous avons présenté un programme de dépistage hâtif et d'aide aux stagiaires en difficulté dans un contexte particulier qu'est celui de la FEPS de l'Université de Sherbrooke. L'absence de littérature sur de tels programmes dans d'autres organismes de formation des maîtres soulève une lacune concernant la documentation empirique de telles pratiques. De plus, l'absence de fondement théorique du programme que nous avons étudié traduit un manque de réflexion profonde sur le sens que l'on donne à l'accompagnement des stagiaires, à la définition d'un stagiaire en difficulté et à la maîtrise de compétences de base en formation des maîtres. Notre besoin d'aider les stagiaires en difficulté en enseignement en EPS est-il aussi présent dans d'autres disciplines? Est-il souhaitable que les étudiants les plus faibles

soient soutenus plutôt qu'exclus du système? Va t'on à l'encontre d'un processus de "sélection naturelle"? Voilà autant de questions auxquelles de futures réflexions et recherches pourront tenter de répondre.

Nous terminerons ce mémoire avec une citation de Jacques Salomé (2004) qui illustre la complexité que représente toute démarche de formation.

Il y a toujours une part de créativité, d'imprévisible et de conflictuel dans toute démarche de transmission, d'apprentissage ou de formation. Éduquer relève d'une alchimie mystérieuse nourrie non pas uniquement de savoirs à transmettre, de matières supports, mais de la qualité de la relation, du respect mutuel entre les possibles ou les limites de l'un (celui qui enseigne) et les ressources ou les limites de l'autre (celui qui est enseigné). (Salomé, 2004, p. 31)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Acheson, K. A. et Gall, M. D. (1993). *La supervision pédagogique: méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal: Éditions Logiques.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations: une introduction à la démarche classique et une critique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Barbier, J.-M. (1994). *L'évaluation en formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Beauschesne, A. (1998). Tirer parti de l'évaluation, mais mater le dispositif et le message: perspective de stagiaires sur l'évaluation sommative des compétences. In *Actes du sixième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM) sur l'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres une compétence à développer* (p. 239-262). Montréal: Université de Montréal.
- Berthier, N. (1998). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales: méthodes et exercices corrigés*. Paris: Colin.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 65-84.
- Boudreau, P. et Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale: des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 142-154). Bruxelles: De Boeck.
- Bourbeau, L. (1997). *La formation pratique à l'enseignement: l'organisation des stages en milieu scolaire: rapport d'enquête*. Montréal: FECS: CEQ.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. In M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal: Éditions nouvelles.
- Boutin, G. et Camaraille-Santoire, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire: guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Bridges, E.-M. (1992). *The incompetent teacher. Managerial responses*. Washington, DC: Falmer Press.
- Brien, R. et Eastmond, N. (1994). *Science cognitive et formation* (2^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Toussignant, M. (1988). *La Supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal, Québec: Gaétan Morin.

- Brunelle, J. et Brunelle, J.-P. (1999). *Un système de supervision de la maîtrise des compétences de base dans l'enseignement de l'éducation physique et à la santé*. Document de travail. Université de Sherbrooke.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique; vue d'ensemble. In M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Caruso, J. J. (2000). Cooperating teacher and student teacher phases of development. *Young Children*, 55(1), 75-81.
- Castonguay, M. (2002). *Les niveaux de maîtrise des compétences atteints par les finissants en formation des maîtres*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- Chiosso, G. (2002). Le débat de la formation des enseignants en Italie. *Politique d'éducation et de formation*, 5(2), 81-94.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Sainte-Foy: Le Conseil.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation* (5^e éd.). Paris: Colin-Bourrelle.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles: De Boeck.
- Desbiens, J.-F. (2000). *Grille d'auto-évaluation des entretiens*. Document de travail.
- Desbiens, J.-F., Brunelle, J.-P., Spallanzani, C et Roy, M. (2004). *Améliorer l'encadrement des stagiaires en enseignement de l'éducation physique par la formation à la supervision active des personnes enseignantes associées*. Communication présentée au vingtième congrès de l'Association internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) du 27 au 30 mai. Sherbrooke, Canada.
- Desbiens, J.-F., Roy, M., Spallanzani, C., Brunelle, J.-P., Turcotte, S et Lanoue, S. (2005). *Le sentiment d'efficacité à gérer la classe de stagiaire en enseignement de l'EPS*. Troisième colloque de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sports (ARIS). Université catholique de Louvain (UCL), Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Desbiens, J.-F. et Spallanzani, C. (2005). La supervision active: un concept-clé pour mieux comprendre et agir sur l'écologie de la classe d'éducation physique et sportive. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: Contexte de construction et modalités de partage* (p. 245-264). Sherbrooke: Les Éditions du CRP.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.

- Dodds, P. (1985). Delusion of "Worth-it-ness": Field experience in elementary physical education teacher programs. In H. Hoffman et J. Rink (dir.), *Physical education professional preparation: Insights and issues* (p. 90-109). Washington, DC: American alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Dussureault, M. (2003). *Élaboration et mise en place d'un nouveau système de supervision universitaire des stages en milieu scolaire*. Document de travail. Faculté d'éducation physique et sportive, Université de Sherbrooke.
- Dussureault, M. (2004). *Supervision d'appoint pour les stagiaires de deuxième année*. Document de travail. Faculté d'éducation physique et sportive, Université de Sherbrooke.
- Dupuy-Walker, L. et Loisel, J. (1997). La communication télématique comme soutien aux stagiaires des programmes de formation des enseignants. In L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants: Un défi du XXI^e siècle* (p. 210-228). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Emans, R. (1983). Implementing the knowledge base: Redesigning the function of cooperating teachers and college supervisors. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 14-17.
- Fortin, N. (1984). *Penser les stages*. Québec : Ministère de l'Éducation Direction générale de l'enseignement collégial, Montréal.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gauthier, B. (1992). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (2^e éd.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C., Garant, C., Gervais, F. et Hopper, C. (1998). *Formation des maîtres, entre cours et stages... Un partenariat intra-universitaire?* Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(2), 271-291.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants*. Québec : PUL.
- Goode, W. J. (1967). The protection of the inept. *American Sociological Review*, 32(1), 5-18.
- Gosselin, M. (2001). L'encadrement d'un stagiaire de la deuxième année en enseignement au secondaire: ce qu'en pense un groupe d'enseignant associés. *Res Academica*, 19(1 et 2), 119-136.
- Guyton, E. et McIntyre, D. (1990). Student teaching and school experiences. In Houston, W-R (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 514-534). New York: Macmillan.
- Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris: Édition ESF.
- Hersey, P. et Blanchard, K. H. (1982). *Management of organizational behavior: utilizing human resources*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Higgins, J. E. (1976). The trouble with Harry. *Contemporary Education*, 47(4), 241-243.
- Hupé, A. et Volet, M. (1992, novembre). *L'éducation physique québécoise aujourd'hui...pour demain*. Communication présentée au troisième congrès de la Confédération des Éducateurs et Éducatrices Physiques du Québec (CÉÉPQ), Laval, Québec.
- Lamson, S. L., Aldrich, J. E. et Thomas, K. R. (2003, février). *Using social inquiry strategy to enhance teacher candidate dispositions*. Communication présentée à l'Association of teacher educator annual meeting, Jacksonville, Florida.
- Landry, R. (1992). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Langevin, L. et Villeneuve, L. (1997). *L'encadrement des étudiants: un défi du XXI^e siècle*. Montréal: Éditions Logiques.
- Lapin, L. L. (1987). *Statistique de gestion*. Montréal: Édition Étude Vivantes.
- Le Moigne, J. L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Le petit Larousse illustré. (2006). *Dictionnaire*. Paris: Larousse.
- Leblanc, H. (1991). Réactions et observations des stagiaires face à leur stage en milieu scolaire ou extrascolaire. *Propulsion*, 4(1), 16-18.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Larousse.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale: des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 11-33). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lessard, C. (2002). Le groupe Holmes: sa vision de l'enseignement et de la formation à l'enseignement aux États-Unis. *Politique d'éducation et de formation*, 5(2), 13-26.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Agence d'ARC.
- Louis, R., Jutras, F. et Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences: implication pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. *Revue canadienne de l'éducation*, 4(21), 414-432.
- Martin, D. (1996). Les ressources structurantes de la classe et le développement des pratiques de stagiaires: une étude à l'aide de rétroactions vidéoscopiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 551-576.
- Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, J.-F. (1998). Ce n'est pas toujours la faute à El Nino. In C. Lessard et C. Gervais (dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer* (p. 299-332). Montréal: Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.

- Martinez, C. (1993). *Microg n se de la compétence pédagogique chez les étudiants en science et technique des activités physiques et sportives*. Thèse de doctorat, UFR STAPS: Montpellier.
- Martinez, C. (1995). *Former l'enseignant réflexif*. Communication présentée aux journées de la recherche en EPS, Nice.
- Martinez, C. (1999, avril). *Permettre à l'enseignant de se construire*. Communication présentée au colloque international de l'AIESEP, Besançon.
- Marzouk, A. et Tousignant, M. (1992). Perception des élèves à l'égard des comportements des stagiaires dans les cours d'éducation physique. *Revue des sciences de l' ducation*, XVIII(2), 253-267.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1992). La formation à l'enseignement secondaire général: orientations et compétences attendues. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1994). *La Formation à l'enseignement: les stages*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1995). *L'alternance en formation professionnelle et technique: Cadre de référence*. Québec: Direction générale de la formation professionnelle et technique, ministère de l'éducation du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1997). Réaffirmer l' cole. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mongeau, P., et Tremblay, J. (2002). *Survivre: la dynamique de l'inconfort*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Morehead, M. A., Lyman, L. et Foyle, H. C. (2003). *Working with student teachers: getting and giving the best*. Maryland: Scarerow.
- Morrison, A. et McIntyre, D. (1975). *Profession enseignante: une psychosociologie de l'enseignement* (trad. M. Linard). Paris: Armand Colin.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). La formation initiale vue par des enseignantes et enseignants issus des programmes de formation à l'enseignement au secondaire d'avant et d'après 1994. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 45-63). Sherbrooke:  ditions du CRP.
- Parent, A.-M. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Ronalds Federated Ltd.
- Poupart, J. (1998). *La Recherche qualitative: diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal: Ga tan Morin.

- Powney, J. et Watts, M. (1987). *Interviewing in educational research*. London: Routledge et Kegan Paul.
- Raths, J. et Lyman, F. (2003). Summative evaluation of student teachers. An enduring problem. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 206-216.
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris: ESF.
- Rosenthal, R. (année non précisée). L'effet Pygmalion. *Éducation nouvelle*, 280-283.
- Rousseau, N., Boutet, M. et Courcy, É. (2002). Les enseignants associés en adaptation scolaire sont-ils prêts à la mise en place d'un modèle de supervision de stage dans l'optique d'un transfert des responsabilités de l'Université vers le milieu scolaire. *Journal of Educational Thought*, 36(2), 129-148.
- Rousseau, N. (2005). *Se former pour mieux superviser*. Montréal: Guérin.
- Roy, J. A. et Dillon, D. (1995). *L'université et le milieu scolaire, partenaire en formation des maîtres*. In Actes du troisième colloque de l'association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM, 1993). Montréal.
- Salomé, J. (2004). *Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner*. Paris: Albin Michel.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridien Klincksieck.
- Spallanzani, C., Sarrasin, J. et Poirier, A. (1992). Effets d'une formation minimale à la supervision de stagiaires en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, XVIII(3), 409-427.
- Spallanzani, C. et Sarrasin, J. (1993). Effet d'une démarche de réflexion sur la formation de maîtres associés. In *Actes du colloque international: Enseignement supérieur: stratégies d'apprentissage appropriées* (p. 357-371). Université du Québec à Hull : Hull.
- Spallanzani, C., Sarrasin, J. et Goyette, R. (1995). La perception des enseignants à l'égard de leur rôle de formateur auprès de stagiaires universitaire. In *Actes du colloque de l'AQUFOM* (p. 133-144). Montréal.
- St-Pierre, L. (2005). L'importance à accorder au stress vécu par les stagiaires en formation pratique. In N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p. 35-45). Montréal: Guérin.
- St-Pierre, L., Parent, G. et Rousseau, N. (2005). L'éthique dans la supervision de stages et la gestion du stagiaire vivant des difficultés ou des conflits. In Rousseau, N (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p. 47-62). Montréal: Guérin.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Thomas, J-R. et Nelson, J-K. (2001). *Research methods in physical activity*. (3^e ed.). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- The Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers*. East Lansing MI: Holmes Group.

- The Holmes Group. (1990). *Tomorrow's Schools*. East Lansing MI: Holmes Group.
- The Holmes Group. (1995). *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing MI: Holmes Group.
- Trudel, P. (1994). *Le rôle d'une stagiaire face à l'enseignante-formatrice*. Université de Montréal: Laboratoire de recherche sur l'action pédagogique au primaire et la formation professionnelle des maîtres F.S.E, Montréal.
- Van der Maren, J.M. (1989). *Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation*. Centre interdisciplinaire de recherche philosophique de l'Université de Mons, p. 129-161.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Villeneuve, L. (1997). La formation des professionnels à l'encadrement des stages. In L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants: un défi du XXI^e siècle*. (p. 188-199). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Vincent, S. et Desgagné, S. (1998). Le stage d'initiation à l'enseignement: une occasion d'explorer la viabilité de concepts didactiques dits transversaux et de rapprocher didacticiens et enseignants. In C. Gervais., C. Garant., F. Gervais et C. Hopper. (dir.). *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat intra-universitaire?* (p. 33-58). Sherbrooke: Éditions du CRP.

ANNEXE A

LISTE DES COMPÉTENCES DE BASE EN

ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

Liste des compétences de base dans l'enseignement de l'éducation physique

- Efficacité de l'accueil en termes de gestion et de relation.
- À propos de la présentation de cours (entrée en matière, choix d'objectifs, éléments de motivation) et des exercices.
- Clarté des explications verbales et des comportements non verbaux.
- Qualité de la voix en termes de volume, débit, tonalité, de façon à ce que le message soit audible par tous et motivant.
- À propos de l'organisation du groupe: attente, sécurité.
- À propos de l'organisation du matériel: attente, sécurité,
- Gestion des transitions: durée.
- Adaptation du degré de difficulté des exercices aux capacités des élèves.
- Efficacité des positions d'observation, et de l'écoute.
- Efficacité à prévenir et à gérer les comportements perturbateurs.
- Répartition équitable et justesse du feed-back.
- Manifestations d'enthousiasme et d'ouverture envers les élèves.
- Efficacité du bilan de fin de séance en termes de gestion et de relation.
- S'il y a lieu, vos propres suggestions :

ANNEXE B

LES QUATRE CAPACITÉS GÉNÉRALES DE BASE À MAÎTRISER EN TANT QUE STAGIAIRE

TABLEAU 1

Identification, à l'aide de quatre capacités générales, des savoir-faire qui sont à l'origine des compétences de base que l'E.S. doit maîtriser dans l'enseignement de l'éducation physique.

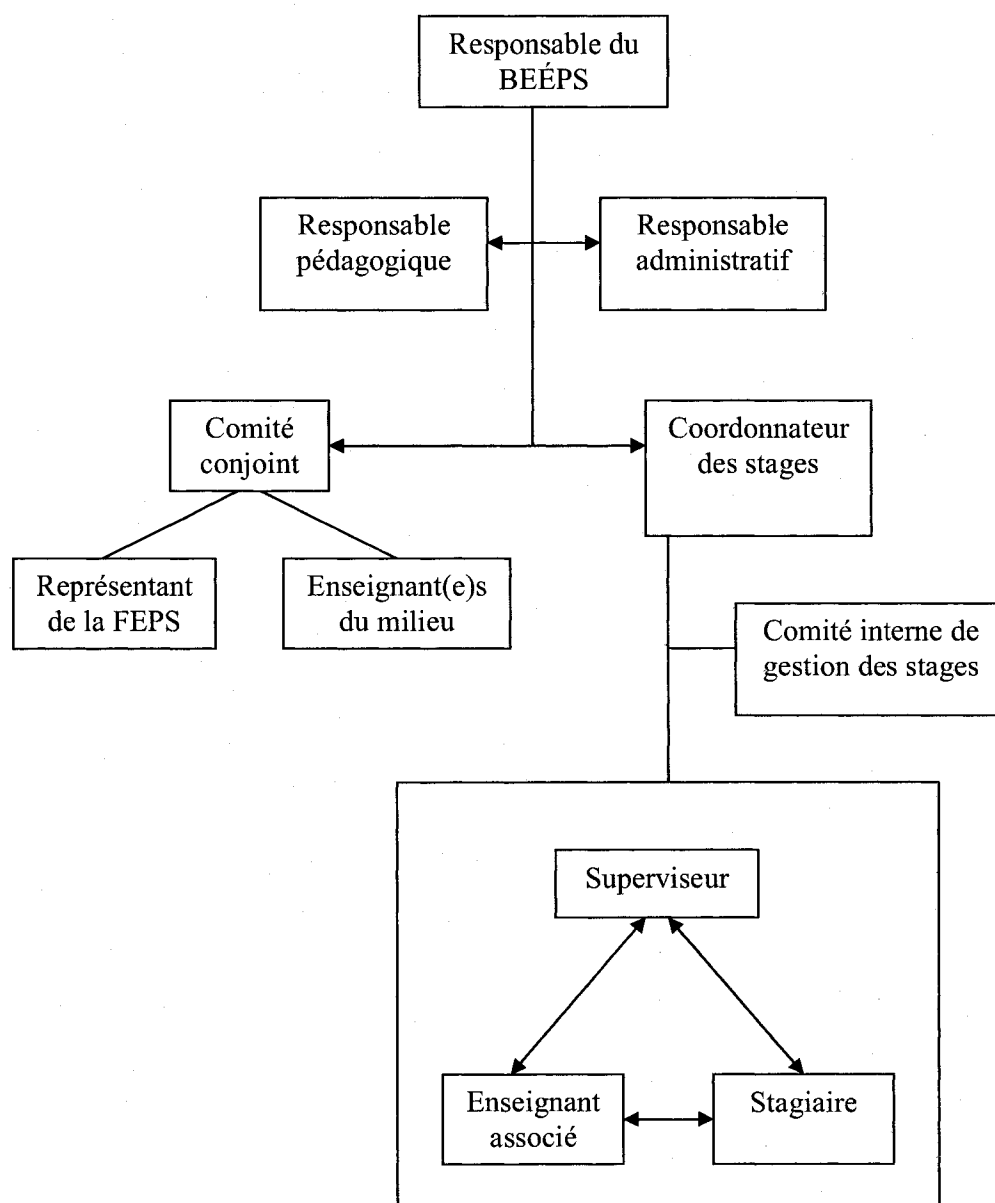
LA CAPACITÉ À GÉRER EFFICACEMENT	<p>L'ACCUEIL en réduisant le temps « de vestiaire », de la prise de présences, de la considération des dispenses, etc.</p> <p>LE GROUPE en choisissant des modes d'organisation qui minimisent l'attente, l'exclusion.</p> <p>LE MATÉRIEL en disposant celui-ci de manière à favoriser la participation, la sécurité des élèves.</p> <p>LES TRANSITIONS afin que le temps pris par celles-ci soit le plus court possible et que les activités commencent dans les meilleurs délais.</p> <p>LES COMPORTEMENTS en établissant, de concert avec les élèves, des règles essentielles au bon fonctionnement du cours et des conséquences « constructives à leur manquement, en appliquant les conséquences avec discernement.</p> <p>LE BILAN afin que le matériel, s'il y a lieu, soit remisé et que le cours se termine dans l'ordre.</p>
LA CAPACITÉ À COMMUNIQUER INTELLIGEMMENT	<p>DES EXPLICATIONS verbales claires, concises, exemptes de fautes ; non verbales significatives et explicites.</p> <p>UN MESSAGE audible par tous les élèves en termes de volume, débit, tonalité.</p>
LA CAPACITÉ À ÉTABLIR DES RELATIONS MOTIVANTES	<p>À L'ACCUEIL afin que les élèves se sentent reçus personnellement et chaleureusement.</p> <p>PENDANT LE COURS en adoptant a) des attitudes et des comportements enthousiastes et ouverts qui suscitent l'encouragement, la participation des élèves ; b) des positions d'observation et une qualité d'écoute qui invitent les élèves à s'exprimer et à coopérer.</p> <p>À LA FIN DU COURS de manière à ce que celui-ci se termine dans la convivialité, la bonne humeur, le désir de revenir.</p>
LA CAPACITÉ À FAIRE APPRENDRE	<p>PAR UN CHOIX D'OBJECTIFS significatifs, réalisables, motivants qui sont expliqués aux élèves pendant la présentation de cours et des exercices.</p> <p>PAR DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE originales, dynamiques, adaptables, porteuses de défi et significatives pour les élèves.</p> <p>PAR LA RÉPARTITION ÉQUITABLE ET LA JUSTESSE DES FEED-BACK Compte tenu de la stratégie d'enseignement-apprentissage et des tâches motrices exécutées par les élèves.</p> <p>PAR LA QUALITÉ DU BILAN afin que les élèves prennent conscience de ce qu'ils ont appris et de ce qu'ils apprendront le prochain cours.</p>

Tiré de Brunelle et Brunelle (1999, p. 5)

ANNEXE C

ORGANIGRAMME DE LA GESTION DES STAGES

À LA FEPS



ANNEXE D

CALENDRIER DES SUPERVISEURS DE LA FEPS

Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril
<u>Début septembre</u>	<u>Début octobre</u>	<u>Début novembre</u>		<u>Mi-janvier</u>		<u>Mi-mars</u>	
Rencontre 1	Rencontre 3	Rencontre 4	Rapport préliminaire de la P.S.U.	Rencontre 5	Rencontre 6 et 7	Rencontre 8	Rapport final P.S.U.
Prise de contact	Stage 2	Bilan de la 1 ^{re} semaine de stage		Préparation 2 ^e partie du stage 2	Visites de supervision à l'école	Bilan	
Rencontre diagnostique	Rencontre visite du superviseur à l'école					Évaluation globale	
<u>Fin Septembre</u>							
Rencontre 2							
Préparation semaine de stage 1							
2 h	2 h	1 h	1 h	1 h	2 x 2 h	1 h	1 h

Temps d'intervention de la PSU : 13 – 15 heures

Salaire pour 1 supervision : ± 650

Coût d'une supervision : $650 \times 12 = \pm 725$

ANNEXE E

SCHÉMA D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE DES

SUPERVISEURS

Formation et emploi

- a) Quel est votre cursus de formation?
 - Formation initiale
 - Perfectionnement
- b) Quelle était votre fonction avant de travailler à la FEPS de l'Université de Sherbrooke ?
- c) Quelle est actuellement votre fonction à la FEPS de l'Université de Sherbrooke?

Place des stages dans la formation

- a) Que pensez-vous de la place accordée aux stages en formation des maîtres en EPS à la suite de la réforme de 1998?
 - Cette augmentation des heures et des crédits est-elle justifiée?
 - Les moyens qui accompagnent la réforme de 1998 sont-ils suffisants?
- b) Quel est votre rôle en tant que superviseur par rapport aux processus des stages?
- c) Votre rôle change-t-il en fonction d'un stagiaire en difficulté?

Stagiaires en difficulté

- a) La procédure actuelle de dépistage hâtive des étudiants en difficultés vous semble-t-elle appropriée?
 - Rappeler les étapes
 - Améliorations possibles
- b) À partir de quels critères peut-on cibler un stagiaire comme étant en difficulté selon vous?
- c) Combien de stagiaires ciblés en difficultés avez-vous eu l'occasion de superviser?
- d) Quelles sont les difficultés que ces étudiants rencontrent?
 - Enseignement, communication, gestion de classe, organisation...
- e) Y'a-t-il un profil type du stagiaire en difficulté?

Aide aux stagiaires

- a) Dans votre fonction, comment vous y prenez-vous pour venir en aide aux stagiaires en difficulté?
- Rencontres?
 - Qui les planifie?
 - Qui prend les décisions?
- b) Utilisez-vous des outils particuliers lors de ce processus d'aide?
- Avis du stagiaire?
- c) Quelles sont les réactions du stagiaire?
- Comment percevez-vous ces sentiments?
 - Leurs comportements, attitudes, motivations?
- d) Comment ce processus de relation d'aide pourrait-il être amélioré?

Autres

Y a-t-il des éléments que nous n'avons pas abordés et qui mériteraient d'être mentionnés?

ANNEXE F

GRILLE D'ÉVALUATION UTILISÉE PAR LES

ENSEIGNANTS ASSOCIÉS POUR LES COHORTES

2002-2006 ET 2003-2007

Grille d'évaluation utilisée par les enseignants associés pour la cohorte 2003-2007[illegible]

ANNEXE G

GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS

CONSTRuite À PARTIR DES SCHÉMAS

D'ENTREVUE

Catégorie	Définition	Personnes concernées	Sous-catégories correspondantes
Formation et expériences	Cette catégorie comprend toutes les informations relatives à la formation initiale (ex: baccalauréat, maîtrise...) et les divers emplois, métiers, expériences vécues avant l'exercice de leur profession actuelle.	SUP, STA, PEA, EFEPS, CC.	<ul style="list-style-type: none"> • Passé des individus • Objectifs de formation • Expériences de stages, emplois... avant de rentrer à la FEPS
Fonction actuelle et statut	Cette catégorie renvoie au poste occupé actuellement par la personne interrogée et à toutes les informations s'y rattachant. Tous les éléments descriptifs de la fonction et des tâches se reliant à cette fonction font partie de cette catégorie.	SUP, STA, PEA, EFEPS, CC.	<ul style="list-style-type: none"> • Date d'entrée dans le programme • Années d'expérience dans la fonction actuelle • Description du poste et des fonctions
Perceptions sur l'augmentation des heures de stage dans la formation	Cette catégorie regroupe tous les propos se rapportant à l'augmentation du nombre d'heures de stages (700h) à la suite des directives de 1998. Ainsi, les moyens mis en place, les opinions sur cette réforme, les expériences passées, les comparaisons avec l'ancien système sont à inclure dans cette catégorie.	SUP, CC, PEA, EFEPS	<ul style="list-style-type: none"> • Utilité de cette augmentation • Moyens accompagnant cette réforme • Importance des stages dans la formation
Rôle dans le processus des stages	Tous les éléments concernant le rôle de la personne interrogée dans le processus des stages doivent être présents dans cette catégorie. Il s'agit d'identifier la fonction spécifique de la personne par rapport au processus de stage, et ce, par rapport à son statut.	SUP, CC, PEA, EFEPS	<ul style="list-style-type: none"> • Définition spécifique du rôle par rapport au processus des stages • Prérrogatives associées à ce rôle • Expérience en supervision
Préparation et déroulement des stages	Ces catégories renvoient aux éléments de préparation effectués en vue des stages. Les perceptions concernant le déroulement des stages sont aussi dans cette partie.	STA	<ul style="list-style-type: none"> • Qualité de l'encadrement • Déroulement des stages • Impression générale
Perception par rapport à un stage "normal"	Cette catégorie renvoie aux perceptions, aux impressions, aux expériences vécues en stage, mais dans le cadre de stages ne faisant	SUP, PEA	<ul style="list-style-type: none"> • Perceptions • Expériences vécues • Anecdotes • Qualités recherchées

	pas l'objet d'une supervision particulière ou d'un stagiaire en difficulté. En fait tout ce qui renvoie au déroulement des stages dans un contexte ordinaire.		chez un stagiaire
Changement du rôle par rapport à un stagiaire en difficulté	Cette catégorie renvoie à toutes les impressions de changements du comportement observé après l'annonce de la difficulté du stagiaire. Les changements et les comparaisons relatives au déroulement d'un stage dans un contexte ordinaire sont aussi à inclure dans cette partie.	SUP, PEA, CC	<ul style="list-style-type: none"> • Nature des changements ? • Objectifs de ces changements
Le programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté	Cette partie renvoie aux étapes et processus de création du programme, aux améliorations suggérées, aux évolutions possibles et aux comparaisons avec d'autres systèmes existants ou ayant déjà existé.	SUP, PEA, CC, EFEPS, STA	<ul style="list-style-type: none"> • Modalités de création • Contexte de création • Améliorations suggérées • Description du processus actuel • Comparaison avec des systèmes existants • Explication du processus aux étudiants
Le stagiaire en difficulté	Cette catégorie renvoie aux profils, définitions, critères pour cibler un stagiaire en difficulté. Les types de difficultés rencontrées, celles qui reviennent le plus souvent sont aussi comprises dans cette catégorie.	SUP, PEA, CC, EFEPS, STA	<ul style="list-style-type: none"> • Profil type • Définition d'un stagiaire en difficulté • Critères d'identification • Difficultés récurrentes
Processus d'aide	Toutes les informations touchant le processus d'aide, tant au niveau de la réalisation, des perceptions et de sa mise en œuvre sont à mettre dans cette catégorie.	SUP, PEA, STA	<ul style="list-style-type: none"> • Perceptions par rapport au processus • Mise en œuvre • Relations dans la triade • Relations en dyade
Réactions des stagiaires au fait d'avoir été ciblé	Cette section doit comprendre toutes les informations concernant les perceptions des stagiaires après qu'ils aient été ciblés.	STA	<ul style="list-style-type: none"> • Perceptions, impressions, déceptions, frustrations... après avoir été ciblés en difficulté. • Besoins réels ?

			• Réactions
Autres	Catégorie regroupant les éléments ne pouvant être classés dans les autres catégories.	STA, SUP, PEA, CC, EFEPS	

SUP = superviseur
 STA = stagiaire
 PEA = enseignant associé
 CC = concepteurs
 EFEPS = enseignants de la FEPS

ANNEXE H

GRILLE D'ANALYSE SEMI-INDUCTIVE FINALE DES ENTRETIENS POUR LES SUPERVISEURS

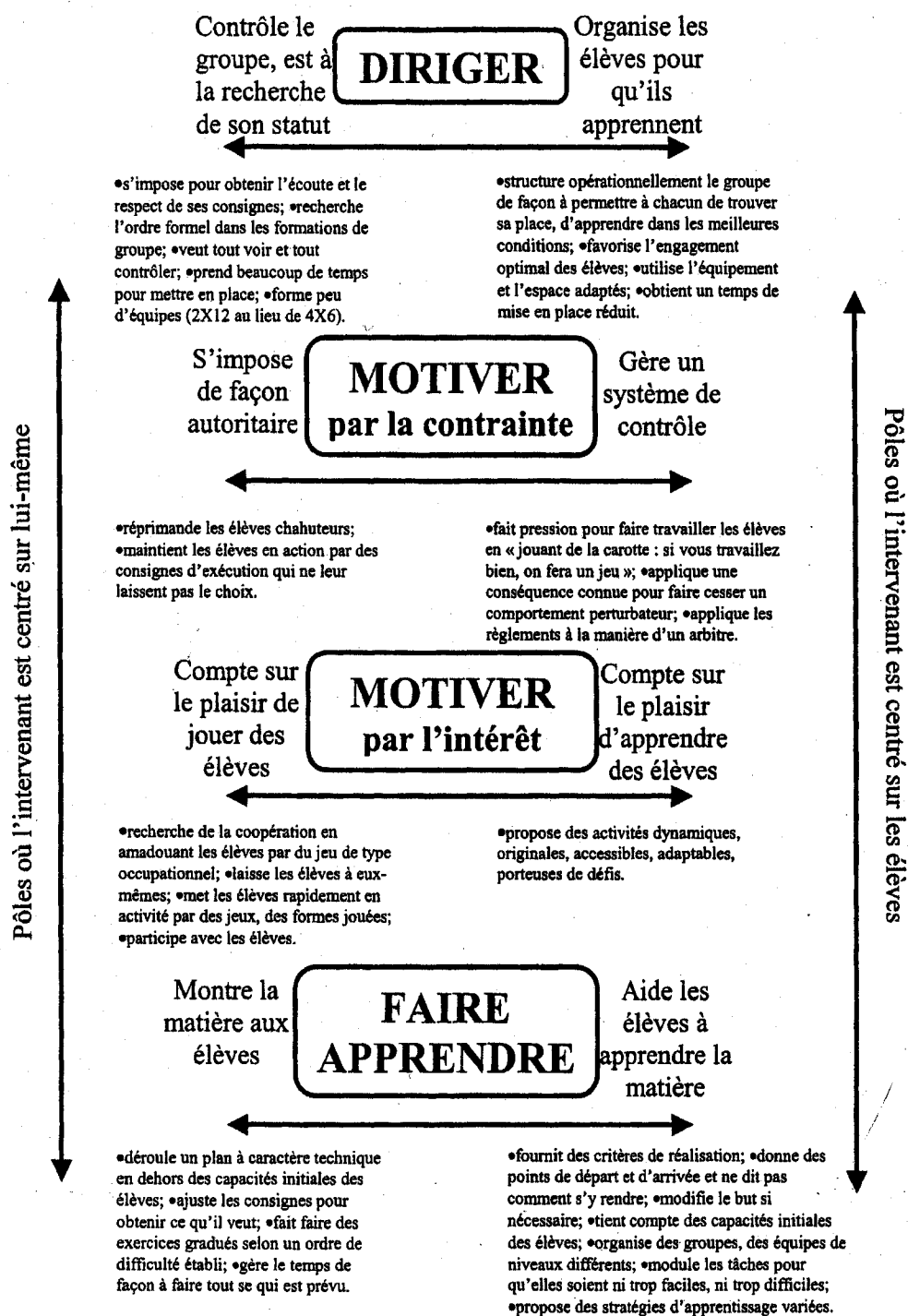
Catégorie	Définition	Sous-catégories correspondantes	Exemples
1 Formation et expériences	Cette catégorie comprend toutes les informations relatives à la formation initiale et les divers emplois, expériences vécues avant l'exercice de leur profession actuelle.	a. Cursus de formation	<i>Baccalauréat, maîtrise, sujet de recherche...</i>
		b. Expériences et emplois avant d'être superviseur	<i>Entraîneur, chargé de cours, professeur d'EPS...</i>
		c. Expérience des systèmes de supervision dans d'autres facultés	<i>Comparaison des systèmes de supervision (avec le BEPP), nombre d'heures...</i>
2 Fonction actuelle et statut	Cette catégorie renvoie au poste occupé actuellement par la personne interrogée et à toutes les informations s'y rattachant. Tous les éléments descriptifs de la fonction et des tâches se reliant à cette fonction font partie de cette catégorie.	a. Date d'entrée dans le programme en tant que superviseur et éléments ayant motivé la personne à accepter cette tâche	<i>Années d'expérience, horaires, famille, motivation personnelle...</i>
		b. Description du poste, des fonctions et des charges de cours s'il y a lieu	<i>Rôle, formation suivie pour être superviseur...</i>
		c. Statut des personnes employées au même poste et fréquence de sollicitation des superviseurs éloignés par la FEPS	<i>Retraités, chargés de cours, titulaires; chaque année, tous les quatre ans...</i>
3 Perceptions sur l'augmentation	Cette catégorie regroupe tous les propos se rapportant à l'augmentation du nombre	a. Utilité de l'augmentation des stages dans la formation	<i>Avantages, nouveau contexte créé augmente les possibilités d'être confronté à des milieux différents...</i>

des heures de stage dans la formation	d'heure de stages (700h) suite aux directives de 1998. Ainsi, les moyens mis en place, les opinions sur cette réforme, les expériences passées, les comparaisons avec l'ancien système sont à inclure dans cette catégorie.	b. Moyens et mesures de soutien accompagnant cette réforme et argent généré par les stages.	<i>Allocations perçues, nouveaux employés, répartition de l'aide au stagiaire...</i>
		c. Durée réelle des stages dans la formation	<i>Plus ou moins de 700h, calcul journalier des heures de stage...</i>
		d. Expériences de l'ancien système ainsi que les informations concernant l'année de probation	<i>Formation en 3 ans, 5 ans, déroulement de l'année de probation...</i>
4 Le programme de détection hâtive des stagiaires en difficulté	Cette partie renvoie aux processus de création du programme, aux améliorations suggérées, aux évolutions possibles et aux comparaisons avec d'autres systèmes existants ou ayant déjà existé.	a. Améliorations suggérées pour le programme	<i>Élargir la détection à d'autres cours, nuancer la classification grande difficulté, nuancer les évaluations des enseignants associés...</i>
		b. Description du processus actuel et de ses outils de détection du programme	<i>Modalité de détection, séquence dans la détection (qui? quand? quoi?comment?)...</i>
		c. Comparaison avec des systèmes de détection anciens	<i>Avant 2002...</i>
		d. Jugement sur le programme	<i>Efficacité, fiabilité, utilité...</i>
5 Le stagiaire en difficulté	Cette catégorie renvoie au profil, définition, critères pour cibler un stagiaire en difficultés. Les types de difficultés rencontrés, celles qui reviennent le plus souvent sont aussi comprises dans	a. Définition, description et critères d'identification d'un stagiaire en difficulté	<i>Exemples, cas vécus, impression personnelle...</i>
		b. Difficultés trop grandes, non récupérables, étudiants impossibles à former en quatre ans.	<i>Difficulté d'ordre psychologique, personnalité...</i>

	cette catégorie.	c. Gestion des stagiaires en difficultés sur le plan administratif	<i>Mention échec au stage, reprise d'un stage, conséquences dans l'organisation...</i>
6 Processus d'aide	Toutes les informations touchant le processus d'aide, tant au niveau de la réalisation, des perceptions et de sa mise en œuvre sont à mettre dans cette catégorie.	a. Perceptions du milieu par rapport au superviseur	<i>Police, aide, explication du rôle de superviseur aux étudiants...</i>
		b. Mise en œuvre, rencontres, planification du processus d'aide	<i>Qui décide? Fréquence et organisation des rencontres...</i>
		c. Relations dans la triade, relations en dyade dans le processus d'aide	<i>Superviseur-stagiaire, enseignant associé-stagiaire, enseignant associé-superviseur ou les trois, exemples de situations vécues...</i>
		d. Propositions de solutions par rapport à des difficultés rencontrées (expériences) et résultats obtenus	<i>« Pour un stagiaire qui avait du mal à respecter les horaires, je lui ai suggéré d'acheter une montre... »</i>
		e. Utilisations d'outils dans le processus d'aide	<i>Vidéo, grilles d'observation et d'analyse...</i>
		f. Placement des stagiaires en difficulté en fonction des caractéristiques des PEA	<i>Évaluation globale du profil de la PEA, choix d'une PEA particulière par rapport à la difficulté du stagiaire...</i>
		g. Quels sont les changements effectués lors de la supervision d'un stagiaire en difficultés par rapport à un stagiaire normal	<i>Fréquence des rencontres, utilisation d'outils différents...</i>
		h. Réaction des stagiaires après avoir été ciblés en difficultés.	<i>Perceptions, impressions, déceptions, frustrations...</i>

ANNEXE I

BUTS ET MANŒUVRES PÉDAGOGIQUES



Tiré de Brunelle et Brunelle (1999, p. 24) et adapté du modèle de Martinez (1995).